REVISTA DE PEDAGOGIE

T 3915
Bibl

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

7

ANUL X 1961

EDITURA DE STAT DIDACTICA ȘI PEDAGOGICA

1964
1990
97
- IUL. 2005
11 IUL. 2011

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN* — directorul revistei; Conf. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE;* Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN;* Prof. univ. *BOTEZ EMIL;* Inv. *BUGA ELENA;* Educ. *CARABELA MARIA;* Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE;* Conf. univ. *DANCSULY ANDREI;* Prof. *DRAGOMIRESCU ION;* Conf. univ. *GIURGEA MARIA;* Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL;* Prof. *NEGULESCU ANGELA;* Prof. *VASILESCU ANTON*
redactor șef

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

3915

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

ANUL X, Nr. 7 *iulie 1961*

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

CUPRINS

PROBLEME ALE ŞCOLII DE 8 ANI — Pag

Petre Drăgoiescu: Caracterul unitar-organizatoric şi pedagogic al şcolii de opt ani 5

Haralambie Sepeţeanu: Îmbunătăţirea procesului instructiv-educativ în clasele I—IV, prin organizarea predării pe obiecte 10

A. Coman, S. Dima şi V. Panduru: Principalele probleme ale trecerii la şcoala de 8 ani în dezbaterea consfătuirilor raionale ale cadrelor didactice 21

STUDII ŞI CERCETARI

Stanciu Stoian: Pentru un tratat de istoria pedagogiei romîneşti . . 29

O. Şafran: Cu privire la rolul coordonator al dirigintelui 49

A. Turovţev: Munca metodică din şcoală şi din cercurile pedagogice în lumina sarcinilor actuale ale învăţămîntului 59

Bernard Grigoriu: 150 de ani de la naşterea lui V. G. Belinski — întemeietorul pedagogiei democrat-revoluţionare ruse . . . 71

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICA

Ştefania Popescu: Problemele de punctuaţie în programele de învăţămînt şi în manualele de gramatică pentru clasele a V-a, a VI-a şi a VII-a 81

Vesa Boşoteanu: Dezvoltarea gîndirii şi vorbirii copiilor preşcolari . 92

Ion Vlad: Consfătuirea în problema elaborării tratatului de istoria pedagogiei romîneşti 103

DE PESTE HOTARE

Anghel Manolache: Congresul pedagogilor din Republica Democrată Germană 109

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

Gheorghe Sireteanu: O lucrare a cărei lipsă se resimţea . . . 118

Noi lucrări în colecţia „În ajutorul părinţilor" 122

Lia Rausser: Întîmplări „obişnuite" — semnificaţii educative mari . . 122

Elena Georgescu: Capriciile copiilor — problemă educativă greu de soluţionat? 126

3816

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

X-ый год, № 7 *июль, 1961 год*

СОДЕРЖАНИЕ

(*ВОПРОСЫ ВОСМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ*)

стр.

ПЕТРЕ ДРЭГОИЕСКУ: Единоорганизационный и педагогический характер восьмилетней школы 5

ХАРАЛАМБИЕ СЕПЕЦЯНУ: Улучшение учебно-воспитательного процесса в I — IV классах посредством организации преподавания учителями предметов по специальностям 10

АНИ КОМАН, С. ДИМА, В. ПАНДУРУ: Главные вопросы перехода в восьмилетнюю школу на районных совещаниях учительских кадров . 21

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

СТАНЧУ СТОЯН: За трактат о истории румынской педагогики . . 29

О. ШАФРАН: Вопрос о координирующей роли классного руководителя. . 49

А. ТУРОВЦЕВ: Методическая работа в школе и в педагогических кружках в свете актуальных задач образования 59

БЕРНАД ГРИГОРИУ: Сто пятьдесят лет со дня рождения В. Г. Белинского, основателя революционно-демократической педагогики . . . 71

КОНСУЛЬТАЦИИ. ОБСУЖДЕНИЯ. ХРОНИКА.

ШТЕФАНИЯ ПОПЕСКУ: Вопросы пунктуации в учебных программах и в учебниках по грамматике для V, VI и VII классов . . . 81

ВЕСА БОШОТЯНУ: Развитие мышления и речи дошкольника . . . 92

ИОН ВЛАД: Совещания по вопросу разработки трактата истории румынской педагогики 103

ЗА РУБЕЖОМ

АНГЕЛ МАНОЛАКЕ: Съезд педагогов в Германской Демократической Республике 109

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

ГЕОРГЕ СИРЕТЯНУ: Труд, в котором чувствовалась необходимость: Новые работы в коллекции: „В помощь родителям." . . 118 122

ЛИЯ РАУССЕР: „Ежедневные происшествия." 122

ЕЛЕНА ЖЕОРЖЕСКУ: „Капризы детей являются трудно разрешимой задачей воспитания?" 126

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

X-ème année nr. 7 *juillet 1961*

SOMMAIRE

Pag.

PROBLÈMES DE L'ÉCOLE DE 8 ANS

PETRE DRAGOESCO : Le caractère unitaire de l'organisation et de l'enseignement dans l'école de huit ans 5

HARALAMBIE SEPETEANU : Amélioration du processus instructif-éducatif dans l'enseignement primaire grâce à l'organisation d'un enseignement où chaque discipline serait enseignée par un autre professeur spécialiste 10

A. COMAN, S. DIMA et V. PANDURU : Les problèmes les plus importants du passage à l'école de 8 ans mis en discussion dans les conférences rayonnales des enseignants 21

ÉTUDES ET RECHERCHES

STANCIU STOIAN : Pour un traité d'histoire de la pédagogie roumaine. . . 29

O. SAFRAN : Le rôle coordonnateur du professeur éducateur 49

A. TUROVTZEV : L'activité méthodologique à l'école et dans les cercles pédagogiques à la lumière des charges actuelles de l'enseignement. 59

BERNARD GRIGORIU : 150 ans depuis la naissance de V. G. Belinski — fondateur de la pédagogie révolutionnaire démocratique russe . . 71

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS — CHRONIQUE

STEFANIA POPESCO : Problèmes de ponctuation dans les programes scolaires et les manuels de grammaire pour les classes de V-ème, VI-ème et VII-ème 81

VESA BOSOTEANU : Développement de la pensée et du parler de l'enfant préscolaire 92

ION VLAD : La conférence relative à l'élaboration du traité d'histoire de la pédagogie roumaine 103

DE L'ÉTRANGER

ANGHEL MANOLACHE : Le congrès des pédagogues de la République Démocrate Allemande 109

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

GHEORGHE SIRETEANU : Un ouvrage dont on ressentait l'absence . . . 118

Nouveaux ouvrages parus dans la collection „Pour venir en aide aux parents". . 122

LIA RAUSSER : „Aventures quotidiennes" par C. Păunesco 122

ELENA GEORGESCO : „Les caprices des enfants" — problème éducatif difficile à résoudre ? 126

PROBLEME ALE ŞCOLII DE OPT ANI

CARACTERUL UNITAR — ORGANIZATORIC ŞI PEDAGOGIC — AL ŞCOLII DE 8 ANI

PETRE DRĂGOIESCU

Preşedintele Consiliului superior al şcolilor

Sarcinile trasate de Congresul al III-lea al P.M.R. pentru dezvoltarea economiei naţionale pe anii 1960—1965 prevăd totodată şi dezvoltarea şcolii de cultură generală pe baza noilor condiţii create de trecerea la desăvîrşirea socialismului în ţara noastră.

În raportul prezentat de tovarăşul Gh. Gheorghiu-Dej la cel de-al III-lea Congres al P.M.R. se subliniază că, o dată cu încheierea generalizării învăţămîntului de 7 ani, se va trece treptat la învăţămîntul general de 8 ani, astfel ca durata şcolii medii de cultură generală să fie de 12 ani. În acelaşi timp, Congresul al III-lea a arătat că o preocupare deosebit de importantă în domeniul învăţămîntului este dezvoltarea legăturii dintre învăţămînt şi munca productivă pentru care este necesar să se elaboreze un program de măsuri pentru ca „...elevii şcolilor noastre, unind învăţătura cu munca productivă, să capete deprinderi practice, dragoste pentru munca fizică şi să se orienteze spre diferite profesiuni potrivit înclinaţiilor lor, asigurîndu-se dezvoltarea multilaterală a tineretului şcolar" [1].

Şcoala are sarcina să formeze oameni care să cunoască şi să stăpînească temeinic cuceririle ştiinţei şi culturii, oameni conştienţi şi activi, capabili să dea viaţă obiectivelor înscrise în planurile de dezvoltare a economiei şi culturii.

Potrivit directivelor trasate de Congresul partidului, Ministerul Învăţămîntului şi Culturii a întocmit un program de măsuri necesare trecerii la şcoala de 8 ani. În acest scop, au fost elaborate proiectele planului de învăţămînt şi ale programelor şcolare, axate pe concepţia unităţii organizatorice şi pedagogice a şcolii de 8 ani.

Folosind experienţa celor mai bune cadre didactice, Ministerul Învăţămîntului şi Culturii a supus principalele probleme privind trecerea la şcoala de 8 ani discuţiei membrilor Consiliului superior al şcolilor în adunarea plenară din zilele de 18—19 mai a.c.

Aşa cum reiese din expunerea tov. acad. Ilie Murgulescu, ministrul Învăţămîntului şi Culturii, din discuţiile purtate în adunarea plenară, actualul proiect de plan este adaptat principalelor cerinţe pedagogice ale şcolii de

---

[1] *Gheorghe Gheorghiu-Dej*: Raport la cel de-al III-lea Congres al P.M.R., Editura politică, Bucureşti, 1960.

8 ani ca verigă de bază a învățămîntului general și obligatoriu pentru întregul popor.

Ținînd seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor și de etapele dezvoltării lor, proiectul de plan repartizează mai judicios decît planul școlii de 7 ani volumul de cunoștințe pe ani de studiu, eșalonîndu-l gradat pe ansamblul claselor I—VIII. Extinderea predării pe specialități la clasele mici facilitează trecerea de la clasa a IV-a la clasa a V-a, înlătură pragul existent dintre aceste clase, de neînlăturat în condițiile funcționării claselor I—IV ca ciclu de sine stătător.

În proiectul de plan al școlii de 8 ani, numărul orelor de studiu a crescut de la 6 375 cîte erau în planul de învățămînt al școlii de 7 ani, la 7 770. Numărul crescut de ore afectează proporții juste și o pondere echilibrată celor trei grupe de obiecte: grupa de studii realist-practice, grupa de studii umaniste și grupa obiectelor care contribuie la educația estetică și fizică, în sensul accentuării caracterului realist-științific al învățămîntului și a legăturii lui cu viața.

Un loc deosebit îl ocupă grupa obiectelor realist-practice în care intră: științele naturii, cunoștințe despre producția industrială și agricolă și lucrările practice. Acestei grupe i s-a afectat un număr de 2 870 ore pe an, ceea ce reprezintă 36,93% din totalul orelor. Ceea ce caracterizează această grupă este, înainte de toate, întărirea studiului matematicii și, în special, al aritmeticii, care dă o mai bună pregătire pentru înțelegerea algebrei în clasa a VIII-a. Unele operații mai grele de aritmetică și geometrie de la clasele I—IV au fost trecute în clasele V—VIII, respectîndu-se astfel mai bine posibilitățile de asimilare ale vîrstelor respective.

Ca un mijloc de aplicație a aritmeticii la diferite activități practice s-a introdus, ca disciplină distinctă, o oră pe săptămînă de contabilitate la clasa a VIII-a.

Studiul fizicii și al chimiei a fost prelungit cu un an, numărul orelor la fizică crescînd de la 140 la 210, iar al celor de chimie de la 70 la 140.

La lucrările practice care au ca scop îmbinarea învățămîntului cu producția și educația prin muncă a elevilor, sarcinile practice au fost repartizate avîndu-se în vedere posibilitățile fizice ale elevilor. Ținîndu-se seama de experiența de pînă acum a școlii de 7 ani, lucrările de tîmplărie au fost eșalonate pe 2 ani: în clasa a V-a, lucrări ușoare, rămînînd ca în clasa a VI-a să se treacă la lucrări de tîmplărie propriu-zisă. Lăcătușăria și electromontajul se vor face în clasa a VII-a și a VIII-a.

La sate, se pune accentul pe lucrări agricole atît pentru băieți cît și pentru fete, urmînd ca numai iarna băieții să facă lucrări de atelier necesare agriculturii, iar fetele lucrări de croitorie și gospodărie.

Proiectul de plan mai prevede ca la școlile de la orașe să se rezerve o parte din numărul orelor afectate lucrărilor practice lucrărilor curente de gospodărie, croitorie, menaj pentru eleve.

O atenție și mai mare se va acorda pe viitor legăturii școlii cu fabricile, uzinele și unitățile agricole socialiste.

Studiul științelor naturale începe sistematic din clasa a IV-a. În clasa a IV-a se introduce, ca obiect de studiu, zoologia care se va preda mai

mult descriptiv, potrivit înțelegerii elevilor. Studiul zoologiei la clasa a IV-a pregătește o mai bună înțelegere a botanicii la clasa a V-a; aceasta a determinat o nouă eșalonare a științelor naturale la restul claselor (în clasa a V-a botanica, în clasa a VI-a anatomia și fiziologia omului, în clasa a VII-a *igiena omului*).

Ca urmare, studiul științelor naturale, adaptîndu-se ordinii didactice, se eșalonează într-un chip nou cu botanica în clasa a V-a, anatomia și fiziologia omului în clasa a VI-a și igiena în clasa a VIII-a. În schimb, în clasele IX—XII studiul științelor naturale va începe cu botanica.

În ceea ce privește studiul geografiei la clasa a III-a și a IV-a nu s-au făcut schimbări, față de vechiul plan. La clasele V—VIII predarea geografiei a ridicat o serie de probleme. Pînă acum, în școala de 7 ani, jumătate din numărul orelor erau destinate studiului geografiei fizice, studiu care solicita mari eforturi elevilor, dat fiind caracterul său abstract.

Actualul proiect de plan prevede ca studiul geografiei fizice să se facă paralel cu studiul geografiei continentelor, înlesnind localizarea geografică a fenomenelor de geografie fizică. În același timp, ținîndu-se seamă de *principiul pedagogic de la cunoscut la necunoscut*, se începe studiul continentelor în clasa a V-a cu Europa și Asia. În clasa a VI-a se va studia geografia continentelor Africa, America, Oceania și Antarctica; în clasa a VII-a se vor preda noțiuni de geografie fizică și geologie, iar în clasa a VIII-a, geografia patriei.

Grupa de studii umaniste, care cuprinde limba și literatura romînă, istoria universală și istoria patriei, educația cetățenească, limba rusă și o limbă occidentală la alegere, reprezintă o creștere de 595 de ore față de școala de 7 ani, adică 3 045 ore față de 2 450 din vechiul plan de învățămînt (deci 39,18%).

Din totalul orelor la această grupă, 25,22% (1960 ore) au fost acordate studiului limbii și literaturii romîne, ca fiind una din cele mai importante discipline prin care se realizează pe lîngă deprinderea unei exprimări corecte și cunoașterea literaturii romîne și educația elevilor în spiritul ideologiei și moralei comuniste.

În cadrul orelor de limba romînă, la clasele mici, se pune accentul pe dezvoltarea vorbirii, a scrierii și a exprimării corecte.

Textele de citire care vor fi axate pe o tematică ce se referă la școală, familie, oraș, sat, raion, regiune, patria noastră etc. au ca scop educarea elevilor mici în spiritul patriotismului socialist. În ce privește gramatica, la clasele mici, ea a fost mult simplificată, noțiunile mai grele trecînd la clasele mai mari.

Pentru întărirea educației comuniste, studiul limbii și literaturii romîne în clasele V—VIII se va face de asemenea pe *principiul* tematic cu conținut ideologic, rămînînd ca în clasa a VIII-a să se facă o privire de ansamblu asupra literaturii romîne.

În proiectul planului școlii de 8 ani, diferitele perioade ale istoriei își găsesc o repartizare mai justă decît în planul școlii de 7 ani. Astfel se prevede ca, în clasa a V-a, să se predea istoria antică, în clasa a VI-a, istoria evului mediu, în clasa a VII-a, istoria modernă și contemporană,

în clasa a VIII-a, Istoria R.P.R. Datorită importanței problemelor pe care le ridică istoria modernă și contemporană și istoria R.P.R., s-a mărit numărul orelor săptămînale la clasa a VII-a și a VIII-a de la 2 — cîte erau în vechiul plan — la 3.

Educația cetățenească, introdusă ca disciplină în proiectul de plan, va da elevilor mai multe noțiuni de drept civil și penal și unele noțiuni de etică comunistă.

Urmează ca pentru ora de dirigenție să se stabilească precis sarcinile și conținutul activităților care se vor desfășura în cadrul acestei ore.

Studiul limbilor moderne ocupă un loc mai important în cadrul proiectului de plan, numărul orelor de predare pentru limba rusă crescînd de la 210 la 280, iar la cea de-a doua limbă modernă de la 140 la 210. Cea de-a doua limbă modernă (engleza, franceza, germana) apare în plan ca obligatorie, nu facultativă ca în planul școlii de 7 ani. Scopul învățării limbii străine este, pe de o parte, de a înlesni cunoașterea culturii și vieții poporului a cărui limbă se studiază, pe de altă parte de a crea mai ales deprinderi de a folosi, în vorbirea curentă, limba învățată.

Grupa de obiecte care are ca principal scop educația estetică și fizică a elevilor totalizează un număr de 1 855 de ore, adică 23,88% din totalul orelor. În această grupă de obiecte intră muzica cu ansamblul coral, desenul, caligrafia, educația fizică și sportul. În proiectul de plan, numărul orelor acordate acestor obiecte este mai mare decît în vechiul plan.

Cîntul și muzica se vor preda în cîte 2 ore pe săptămînă la clasele I—II și în cîte o oră de la clasa a III-a pînă la a VIII-a inclusiv, punîndu-se accentul pe însușirea unui repertoriu patriotic educativ. Același scop îl urmărește și introducerea ansamblului coral cu 2 ore pe săptămînă, pe grupe de clase.

În ceea ce privește desenul, numărul de ore de la clasa a III-a pînă la a VII-a va fi de 2 pe săptămînă. În clasele I—IV se va preda desen artistic, iar la clasele V—VIII, pentru necesitățile lucrărilor practice de atelier, se vor da și unele elemente de desen liniar.

Față de școala de 7 ani, unde caligrafia se preda numai la clasele I—IV, în planul școlii de 8 ani ea se predă din clasa I pînă într-a VI-a (la clasele I—IV cîte 2 ore pe săptămînă, iar la clasele V—VI, cîte o oră pe săptămînă).

Educația fizică totalizează împreună cu colectivul sportiv 840 de ore față de 650 cîte erau în vechiul plan.

Ținînd seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor, proiectul planului de învățămînt pentru școala de 8 ani a căutat să evite supraîncărcarea. Astfel, în clasele I—III activitatea didactică nu depășește 24 ore săptămînal, la clasa a IV-a 26 ore, la clasa a V-a 29 ore, la clasa a VI-a 31 ore, iar la clasele a VII-a și a VIII-a 32 ore, ceea ce revine la 4 ore pe zi la clasele mici, la 5 ore la clasele mari sau cel mult la 6 ore o dată sau de două ori pe săptămînă.

Trebuie ținut seama de faptul că nu toate obiectele din planul de învățămînt cer același efort intelectual, deci proporția dintre grupele de obiecte este bine realizată.

Planul de învățămînt axat pe cerințele școlii de 8 ani asigură într-o mai mare măsură corelația între obiectele de învățămînt și o mai bună proporție între grupele de obiecte analizate aici.

Caracterul școlii de 8 ani ca unitate organizatorică și pedagogică este bine definit în planul de învățămînt, care exprimă sarcinile principale instructiv-educative, în vederea îmbinării pregătirii de cultură generală a elevilor cu cea psihologică și practică pentru muncă.

Acest plan reprezintă în dezvoltarea învățămîntului nostru o treaptă superioară, care pune țara noastră printre primele țări din lume în care învățămîntul de bază s-a ridicat la nivelul cerut de marile sarcini de producție și de cultură ale progresului social și economic. El răspunde, în același timp, noilor cerințe de cultură și de pregătire temeinică pentru realizarea desăvîrșirii construcției socialismului în patria noastră.

ÎMBUNĂTĂȚIREA PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV ÎN CLASELE I—IV, PRIN ORGANIZAREA PREDĂRII PE OBIECTE

Prof. H. SEPEȚEANU

Caracterul obligatoriu al învățămîntului de 7 ani și trecerea treptată la școala de 8 ani reclamă, pe lîngă necesitatea unui sistem unic de predare, asigurarea continuității muncii pedagogului cu elevul, ca o cerință pedagogică esențială. Este absolut necesar — pentru cunoașterea particularităților individuale ale elevului, pentru respectarea acestor particularități în procesul instructiv-educativ și pentru realizarea conștientă a unui progres continuu în dezvoltarea personalității sale — ca elevii să rămînă sub conducerea și îndrumarea acelorași educatori pe toată durata școlarității, adică din clasa I și pînă în clasa a VII-a (respectiv a VIII-a).

În prezent, în condițiile dezvoltării societății noastre, prima treaptă de cultură generală pentru întregul tineret este școala de 7 ani, iar cele patru clase de început (clasele I—IV) nu mai constituie un ciclu deosebit, ci se integrează organic în unitatea științifică și pedagogică a acestei școli.

În aceste condiții este necesară restructurarea programelor de pînă acum. Conținutul programelor trebuie să fie dozat și eșalonat într-o structură unitară, într-o succesiune și repartizare logică și gradată a cunoștințelor — de la prima și pînă la ultima clasă — pentru a corespunde profilului unei școli fără etape, fără praguri artificiale, care duc inevitabil la îngreuierea trecerii de la o clasă la alta, la fragmentarea pregătirii intelectuale a tineretului.

Continuitatea muncii didactice într-o școală unică nu poate fi asigurată de cadre cu un profil de pregătire deosebit, cu sarcini limitate pe etape, fără perspectiva întregului proces și cu metode deosebite în ce privește organizarea muncii instructiv-educative. Predarea tuturor obiectelor de învățămînt de către un singur învățător în clasele I—IV contrastează cu sistemul predării pe specialități de către mai mulți profesori în clasele V—VII, atît în ce privește cerințele față de obiect, cît și atitudinea față de elevi.

Elevul deprins în clasele I—IV cu exigențele unui singur educator, care-l aprecia de obicei în ansamblu și care i-a imprimat o anumită fixitate în stilul său de muncă, un oarecare șablonism, în momentul trecerii în clasa a V-a, este pus dintr-o dată în fața unui sistem de muncă complex, în fața cerințelor deosebite ale unui număr mare de pedagogi. Această schimbare bruscă produce o contradicție puternică în structura personalității

sale, zdruncină sistemul stereotipului dinamic, format în clasele I—IV, provocînd o serioasă dezorientare în stilul său de muncă și în modul de comportare.

Printre măsurile de pregătire a trecerii la școala de 8 ani, conducerea Ministerului Învățămîntului și Culturii s-a preocupat îndeaproape și de îmbunătățirea organizării muncii de predare la clasele I—IV, preconizînd aplicarea unui sistem unic de predare pentru întreaga școală de 8 ani. În acest scop, tovarășul academician Ilie Murgulescu, ministrul Învățămîntului și Culturii, a recomandat să se experimenteze în acest an școlar, la trei școli de 7 ani din București, sistemul predării pe obiecte de către profesori de specialitate, la clasele III și IV. La clasele I—II, ținînd seama de particularitățile de vîrstă ale copiilor și de specificul elementar al învățămîntului, predarea s-a făcut de către un singur învățător, cu excepția muzicii și educației fizice, care au fost predate de profesori de specialitate; prin această măsură s-a avut în vedere faptul că aceste obiecte, deși au o deosebită valoare educativă pentru copii, sînt uneori neglijate de învățători, predarea lor cerînd anumite aptitudini, pe care nu le întîlnim la toți învățătorii.

Experimentul s-a organizat cu cîte un singur rînd de clase I—IV, la următoarele școli din orașul București: Școala de 7 ani nr. 150 din raionul V. I. Lenin, Școala de 7 ani nr. 111 din raionul N. Bălcescu și Școala de 7 ani nr. 175 din raionul Grivița Roșie.

Scopul experimentului a fost de a se urmări dacă prin predarea pe obiecte la clasele I—IV de către profesori de specialitate se îmbunătățește calitatea învățămîntului, în comparație cu rezultatele obținute la clasele unde predă un singur învățător toate obiectele de învățămînt. S-a urmărit în mod deosebit atitudinea elevilor față de noul stil de muncă, procesul educativ și în ce măsură elevii sînt mai bine pregătiți pentru trecerea în clasa a V-a.

Stabilirea școlilor în care s-a aplicat experimentul s-a făcut de către Secția de învățămînt a Capitalei, după următoarele criterii:

— școlile au fost alese în raioane diferite, pentru ușurința încadrării cu profesori corespunzători și pentru a face posibil controlul permanent al activității acestora;

— s-a urmărit ca școlile indicate să ofere situații deosebite în ce privește populația școlară;

— s-a avut în vedere ca școlile indicate să aibă condiții materiale bune, care să favorizeze desfășurarea învățămîntului potrivit cerințelor sistemului de predare pe specialități. Toate cele trei școli funcționează în localuri noi, cu săli de clasă spațioase, cu laboratoare, săli de gimnastică, mobilier modern și material didactic suficient;

— s-au căutat școli mari cu mai multe rînduri de clase I—IV, care să asigure un număr suficient de clase de control, la care să se predea mai departe de către un singur învățător. Clasele acestea au fost necesare pentru compararea permanentă a rezultatelor obținute de clasele la care s-a aplicat experimentul predării pe specialități. Totodată, s-a avut în vedere faptul că, într-o unitate cu un număr mare de cadre didactice, experimentul

devine mai interesant, el fiind urmărit şi apreciat de un colectiv însemnat de pedagogi ;

— şcolile să aibă posibilitatea încadrării pe obiecte la clasele experimentale, în bună parte, cu profesorii existenţi în unitatea respectivă (la clasele V—VII), pentru continuitate şi pentru a se evita mişcările de cadre ;

— conducerea şcolii şi cadrele didactice să accepte din convingere, cu interes şi pasiune, predarea la clasele I—IV, munca educativă cu copiii de această vîrstă şi urmărirea sistematică a rezultatelor experimentului.

Profesorii cu care s-a încadrat experimentul la şcolile nr. 111 şi nr. 175 au la bază pregătire de învăţător, au predat efectiv mai mulţi ani ca învăţători la clasele I—IV şi sînt calificaţi într-o specialitate pentru învăţămîntul mediu sau pentru clasele V—VII. Catedrele lor au fost completate la clasele V—VII în cadrul şcolii respective. La Şcoala nr. 150, care este şi şcoală de aplicaţie pentru Institutul pedagogic de învăţători, o parte din obiecte (matematica, ştiinţele naturale, muzica, educaţia fizică) au fost încadrate prin cumul, cu profesori metodişti de la Institutul pedagogic de învăţători, care cunosc şi aplică sistemul de predare la clasele I—IV, în lecţiile practice cu studenţii.

Încadrarea s-a făcut pe obiecte sau pe grupe de obiecte înrudite : matematica, limba romînă cu istoria, ştiinţele naturale cu geografia, desenul cu caligrafia ; muzica şi educaţia fizică au fost predate de cîte un profesor la cele 4 clase experimentale (clasele I, II, III şi IV), iar lucrul manual s-a predat de către maestre la clasele III şi IV.

Clasele I şi a II-a au fost conduse de învăţători, care au avut în grijă procesul educativ şi au predat toate obiectele, cu excepţia muzicii şi a educaţiei fizice, acestea fiind predate de profesori de specialitate. Pentru coordonarea muncii educative la clasele a III-a şi a IV-a s-au numit diriginţi dintre profesorii clasei cu un număr mai mare de ore : la clasa a III-a au funcţionat ca diriginţi profesorii de l. romînă, iar la clasa a IV-a profesorii de matematică.

Clasele alese pentru experiment au fost luate în componenţa lor iniţială, fără a se face schimbări în scopul creării de clase omogene. În general însă, n-au fost luate clasele cu cea mai bună pregătire, ci dimpotrivă, s-au ales colective cu situaţii dificile tocmai pentru a se verifica superioritatea sistemului de predare cu mai mulţi profesori. Astfel clasele a IV-a de la Şcoala nr. 111 şi de la Şcoala nr. 150 s-au constituit în acest an şcolar din elevi proveniţi de la alte clase şi din arondarea circumscripţiilor şcolare, prezentînd în cazul acesta cazuri deosebite pentru experiment. Situaţia a fost binevenită pentru aprecierea eficacităţii sistemului experimentat în condiţii mai grele.

Experimentul a început în primele zile ale lunii octombrie, adică după două săptămîni de la deschiderea şcolilor. Nu s-a putut începe la 15 septembrie, întrucît au existat unele greutăţi în recrutarea de cadre didactice corespunzătoare. Unii profesori au ezitat la început, de teamă că vor întîmpina dificultăţi în munca instructiv-educativă cu copiii din clasele I—IV, însă în urma discuţiilor de lămurire ei au acceptat să participe la experiment.

Faptul că predarea pe specialităţi a început după primele săptămîni de şcoală n-a adus prejudicii conţinutului învăţămîntului, întrucît în această

perioadă învățătorii au recapitulat materia predată în anul precedent și au pregătit pe elevi în vederea trecerii la un nou sistem de muncă.

Această perioadă de două săptămîni a fost folosită pentru pregătirea experimentului în fiecare școală. Astfel, profesorii încadrați la aceste clase au luat legătura cu învățătorii, s-au informat asupra specificului claselor respective, au făcut cunoștință cu programele școlare, și-au procurat manuale și au întocmit planificările trimestriale.

Tot în acest scop, s-au organizat consfătuiri cu părinții, în care li s-a arătat că noul sistem de predare urmărește o mai temeinică pregătire a elevilor și o familiarizare mai din timp cu specificul muncii din clasele V—VII. Cu acest prilej, s-a constatat că părinții sînt întru totul de acord cu sistemul predării pe specialități, apreciind ca o măsură pozitivă faptul că elevii vor avea profesori pentru fiecare obiect. Adeziunea totală a părinților la introducerea predării pe obiecte a fost confirmată și de insistența unora dintre ei, care aveau copiii în clasele conduse de învățători, de a li se aproba mutarea în clasele experimentale. Trebuie să precizăm însă că la început unii părinți, așa cum s-a întîmplat la Școala nr. 111, s-au lăsat mai greu convinși, datorită unei deprinderi și atașamentului față de învățătorii clasei.

În prima săptămînă de școală, elevii din clasa a III-a și a IV-a s-au resimțit din cauza despărțirii de învățătorul cu care se obișnuiseră și păreau foarte impresionați cînd la fiecare obiect apărea un nou profesor, pe care nu-l cunoșteau și despre care încercau să schimbe păreri chiar în timpul lecției. Faptul acesta a făcut ca în primele 7—8 zile disciplina și atenția elevilor să lase de dorit. După o săptămînă această curiozitate a dispărut, elevii s-au obișnuit cu noii lor profesori și s-au adaptat noului stil de muncă.

Profesorii, care la început se temuseră că la copiii din clasele I—IV interesul pentru învățătură ar fi mai scăzut, iar disciplina ar lăsa de dorit, au fost după aceea satisfăcuți de entuziasmul cu care aceștia participă la lecții și de conduita lor frumoasă.

Chiar după primele săptămîni de școală, profesorii de la cele trei școli au mărturisit că n-au avut niciodată la clasele mari satisfacția pe care le-o dă munca instructiv-educativă cu cei mici. O profesoară de la Școala nr. 111 arăta că, atunci cînd reușește să facă lecții frumoase și interesante, elevii mici sînt captivați, se întrec în a pune tot felul de întrebări sau în a răspunde la întrebările profesorului. În această situație, disciplina nu mai constituie o problemă grea, întrucît ea se rezolvă prin efectul lecțiilor.

Pentru urmărirea modului în care se desfășoară activitatea instructiv-educativă în cadrul acestui experiment și pentru aprecierea rezultatelor în chip nemijlocit, fiecare școală a fost vizitată de mai multe ori, chiar din primele luni ; s-a stat de vorbă cu cadrele didactice, cu directorii și cu elevii și s-au făcut asistențe la lecții.

Începînd cu trimestrul II, conducerea ministerului a delegat un colectiv de pedagogi care să urmărească cu regularitate și în mod sistematic desfășurarea experimentului, pe baza unui plan tematic de cercetare științifică.

Cu ocazia vizitelor și asistențelor la clasă s-a putut constata o serie de aspecte pozitive.

Astfel, profesorii, deşi toţi au peste cinci ani vechime, se pregătesc cu regularitate pentru lecţii, întocmesc planuri de lecţii zilnice, folosesc un bogat material didactic, aduc de fiecare dată elemente noi şi interesante în conţinutul lecţiilor. La toate lecţiile vizitate, profesorii au reuşit să asigure disciplina clasei şi o participare activă a elevilor, să desfăşoare munca de predare după metodica specifică vîrstei şcolare mici şi să se facă înţeleşi de toţi elevii. Materia s-a parcurs după planificare, iar notarea elevilor s-a făcut cu exigenţă şi regularitate. Răspunsurile elevilor au fost în general bune, dovedind o temeinică însuşire a cunoştinţelor.

S-a mai constatat că temele făcute acasă sînt controlate zilnic şi toţi profesorii se străduiesc pentru formarea unei exprimări corecte şi frumoase a elevilor, atît în scris cît şi oral.

La o lecţie de matematică ţinută la clasa a III-a, la Şcoala nr. 175, profesoara a reuşit să rezolve 14 exerciţii într-o oră, examinînd 20 elevi. Toţi au dovedit că stăpînesc operaţiile aritmetice scrise şi pot rezolva probleme compuse din două operaţii, folosind cu uşurinţă calculul oral. Profesoara a remarcat că toţi elevii săi manifestă un deosebit interes pentru învăţarea aritmeticii.

În mod deosebit, a fost apreciată grija cu care se pregătesc lecţiile de muzică, educaţie fizică şi lucru manual, plăcerea şi interesul pe care elevii le pun în aceste lecţii. Obiectele acestea, minimalizate de unii învăţători, îi captivează pe copii, atunci cînd sînt predate cu pricepere. La clasa I, de exemplu, lecţia de gimnastică de la Şcoala nr. 175 a fost o adevărată desfătare. Copiii aceştia, pe care învăţătorul îi aşază de obicei cu mîna, pe două rînduri, la fiecare recreaţie executau întoarceri din mers, se desfăşurau la comandă în coloană de gimnastică şi repetau cu precizie exerciţiile prezentate de profesoară. N-au obosit şi nu s-au plictisit în cele 50 de minute ale lecţiei, fiind foarte atenţi la explicaţiile şi demonstraţiile profesoarei. La toate aceste trei şcoli, lecţiile de gimnastică se desfăşoară în sălile de gimnastică, fiind pregătite cu grijă de profesorii de specialitate, care aduc totdeauna programe noi, nu improvizări şi repetări plictisitoare. Elevii le aşteaptă cu nerăbdare, îmbrăcaţi în costume speciale pentru gimnastică.

La muzică, o dată cu cîntecele şi vocalizările melodice, s-au predat noţiuni elementare de teorie muzicală. Copiii le înţeleg şi pun mult interes pentru învăţarea lor. Toţi au caiete de muzică şi le folosesc după indicaţiile profesorilor. Cîntecele sînt alese după prevederile programei şi se învaţă foarte corect. Copiii cîntă cu plăcere şi pregătesc coruri. La toate şcolile, clasele experimentale au prezentat programe artistice la serbarea pomului de iarnă şi la cea de sfîrşit de an, fapt care a produs o deosebită impresie părinţilor şi întregului public invitat la aceste manifestări. La Şcoala nr. 150 s-a pregătit cu copiii din clasele I—IV experimentale o foarte interesantă suită de folclor muzical pentru copii, cu numeroase interpretări de solo, chiar cu elevi din clasa I.

Lecţiile de lucru manual şi-au cucerit la aceste clase locul cuvenit în procesul de învăţămînt. Ele se desfăşoară în mod regulat şi organizat, executîndu-se toate obiectele prevăzute în programa şcolară. La Şcoala nr. 111,

s-a remarcat chiar din primele săptămîni ale anului școlar că elevii vin la lecțiile de lucru manual îmbrăcați în șorțulețe albe, confecționate de părinți, după indicațiile maestrelor. Toate cele trei școli au prezentat la sfîrșitul anului școlar expoziții bogate și interesante cu obiectele executate de elevi. Numărul mare de obiecte, varietatea lor și mai ales execuția corectă și îngrijită constituie dovada concretă că la lecțiile de lucru manual s-a muncit cu seriozitate.

Toți profesorii acestor clase au caiete de observații asupra elevilor și asupra rezultatelor muncii lor didactice, în care și-au notat cu regularitate impresiile și constatările privitoare la activitatea lor zilnică. Au ținut legătură permanentă între ei și s-au consultat în rezolvarea problemelor educative. S-au îngrijit de disciplina elevilor în clasă și în afară de clasă, conducînd pe elevi în recreații și ajutînd pe diriginți în cunoașterea particularităților elevilor și în formarea deprinderilor de muncă și conduită civilizată.

Diriginții au ținut regulat ședințe cu părinții, au fost preocupați de coordonarea muncii educative, au urmărit în mod sistematic situația elevilor la învățătură și au organizat ajutorarea elevilor mai slabi, prin meditații și consultații. S-a constatat că, în numai 20 zile de școală, aproape toți profesorii reușiseră să-și cunoască bine elevii.

Notarea elevilor s-a făcut cu regularitate la fiecare lecție. Aprecierea cunoștințelor a fost exigentă și obiectivă, exprimînd mult mai real nivelul de pregătire al elevilor, decît la clasele conduse de învățători, care se lasă de obicei influențați de rezultatele elevilor la obiectele principale. Acest lucru se constată din cercetarea cataloagelor, care nu înfățișează acea uniformitate nefirească, artificială a notelor, specifică situației de la clasele I—IV. La aceste clase notele prezintă unele deosebiri de la un elev la altul și chiar de la un obiect la altul, păstrînd un echilibru rațional. Notele maxime nu mai abundă în cataloage, nu mai constituie un lucru ușor de obținut. Aplicarea rațională a sistemului de notare a influențat efortul la învățătură al elevilor. Situația întocmită la sfîrșitul anului școlar arată că numărul notelor mari a crescut de la un trimestru la altul, scăzînd în aceeași măsură numărul notelor mici.

Iată, de exemplu, cum se prezintă această situație la clasa a III-a C experimentală de la Școala nr. III :

Trimestrele	Total elevi	Cu notele 9, 10	Cu notele 8, 9, 10	Cu notele 7, 8, 9	Cu notele 6, 7, 8	Cu notele 5, 6, 7	Căzuți la 1-2 obiecte	Căzuți la 3 sau mai multe obiecte
I	31	4	6	4	8	9	—	—
II	30	5	7	2	10	6	—	—
III	28	5	5	1	10	7	—	—

În ce privește aplicarea justă a sistemului de notare, elevii au fost surprinși — în primele zile — că nota 10 nu se mai obține cu ușurință, iar unii părinți și-au exprimat părerea că copiii lor luau note mai bune, cînd aveau un învățător. În ședințele cu părinții, li s-a explicat acestora că notele date cu ușurință dăunează copiilor. Acum, pentru elevii acestor clase, nota înseamnă într-adevăr o răsplată meritată a muncii lor și un stimulent la învățătură.

Directorii școlilor au controlat și îndrumat cu regularitate activitatea didactică a profesorilor și au organizat discutarea în consiliul pedagogic a rezultatelor muncii lor. În acest scop, au ținut și unele ședințe numai cu cadrele didactice care predau la clasele experimentale. Cadrele didactice de la aceste școli au primit un ajutor prețios în privința organizării și conținutului muncii lor din partea colectivului de pedagogi care a urmărit și studiat experimentul.

În scopul unei cît mai complete documentări asupra problemelor pe care le ridică experimentarea predării pe specialități la clasele I—IV, s-au organizat consfătuiri la fiecare școală cu cadrele didactice care predau la clasele experimentale și consfătuiri cu cadrele de la cele trei școli. Primele consfătuiri au fost organizate în cursul trimestrului I și au avut un caracter de informare și îndrumare inițială. La aceste consfătuiri au fost prezentate scurte informări de către profesori, în care s-a arătat cum se lucrează cu elevii, ce probleme ridică munca de predare pe specialități la clasele mici, ce rezultate s-au obținut la învățătură și în educația elevilor și care este părerea lor în legătură cu acest sistem de predare.

În concluzie, s-a constat că elevii claselor I—IV se comportă foarte bine în sistemul de muncă didactică cu mai mulți profesori. Schimbarea profesorului de la o oră la alta constituie o variație în procesul muncii, care influențează pozitiv creșterea interesului și a capacității de concentrare și percepere din partea elevilor. Noutatea în metodă, în felul de prezentare a cunoștințelor, în atitudinea față de elevi, devine un stimulent puternic, care face ca elevul să fie mai receptiv și să participe mai activ la lecție. Toți profesorii au remarcat vioiciunea elevilor în timpul lecțiilor, emulația și plăcerea cu care se întrec în a da răspunsuri.

Rezultatele la învățătură sînt mai bune, cunoștințele elevilor devenind mai bogate, mai complete și mai profunde. În timp ce un singur învățător nu reușește să-și pregătească temeinic cîte patru lecții pe zi, profesorul se străduiește și are posibilitatea să obțină rezultate cît mai bune la obiectul său. De multe ori, învățătorul, neizbutind să-și termine lecția în ora prevăzută în orarul școlar, o continuă în orele următoare, în detrimentul altor obiecte, fără să-l stingherească nimeni. Profesorul de specialitate nu poate face acest lucru, fiind limitat la ora rezervată obiectului său și de aceea își organizează cît mai bine lecția. În felul acesta și elevul se deprinde cu o muncă organizată, cu îndeplinirea la timp a sarcinilor, cu formularea concisă și precisă a răspunsurilor. De unde în primele zile de școală unii elevi nu se pregăteau suficient la toate obiectele, atunci cînd s-au convins că în noul sistem de muncă toate obiectele sînt la fel de importante și toți profesorii le cer cu insistență să se pregătească, au început să acorde aceeași grijă pentru toate lecțiile zilei.

Educația fizică, muzica, desenul, lucrul manual, caligrafia nu mai sînt obiecte care să plictisească pe elevi cu lecții improvizate sau care să se transforme în lecții de aritmetică, de analiză gramaticală și exerciții de citire. Elevul vine acum pregătit la aceste obiecte, pe care le așteaptă cu grijă, cu interesul și plăcerea cuvenite unor obiecte importante. De aceea, numai în aceste condiții se pot realiza în întregime cerințele educației multilaterale, se poate înfăptui dezvoltarea armonioasă a elevilor.

Directorii celor trei școli au apreciat că lecțiile ținute de profesori la aceste clase, în comparație cu lecțiile obișnuite ale învățătorului, au un conținut mai bogat și mai interesant, sînt mai bine studiate și se remarcă printr-o mai justă și mai sigură orientare ideologică. Elevii le urmăresc cu deosebit interes și cu plăcere, le înțeleg și le reține, fiindcă profesorul caută să pună totdeauna în ele elementul nou, care face legătura cu viața, care satisface dorința de cunoaștere a copilului.

Lucrînd cu mai mulți profesori, elevii și-au format o nouă psihologie a modului de a munci și de a gîndi, le-a dispărut acea fixitate imprimată de influența unui singur educator, au căpătat mai multă independență și elasticitate. Colectivul de elevi, atît la lecție cît și în activitățile în afară de clasă, este mai dinamic, mai viu și mai spontan și are mai multă inițiativă.

În ce privește îmbunătățirea conținutului învățămîntului, profesorii de specialitate au posibilitatea să aducă o contribuție însemnată atît în pregătirea elevilor cît și în perfecționarea programelor și manualelor școlare. Un exemplu în această privință ne oferă un profesor de științe naturale de la Școala nr. 150, care a îmbogățit volumul de cunoștințe al elevilor cu numeroase lămuriri și care a făcut prețioase observații și propuneri pentru îmbunătățirea programelor și manualelor.

Profesorii de limba romînă de la cele trei școli au stimulat lectura particulară a elevilor, obișnuindu-i să țină evidența cărților citite și să-și alcătuiască biblioteci personale. La Școala nr. 111, un procent de 75% din elevii clasei a III-a își procuraseră, chiar din trimestrul I, operele lui Creangă pentru copii, iar în clasa a IV-a fiecare elev își cumpărase 7—8 cărți de literatură.

Aducînd elemente noi și interesante în fiecare lecție, profesorii au cultivat la elevi dorința de cercetare și muncă organizată. Elevii din clasa a III-a și a IV-a au caiete personale de vocabular, sînt permanent îndreptați în alegerea lecturii particulare, urmăresc revistele de știință și tehnică, cercetează colecții de probleme de aritmetică, pun numeroase întrebări în timpul lecțiilor etc. La expozițiile de sfîrșit de an au produs o impresie deosebită caietele de lectură personală ale elevilor, scrise cu îngrijire și frumos ilustrate cu desene executate de ei.

Tendința de supraîncărcare, specifică predării pe obiecte, s-a putut evita prin legătura permanentă dintre profesori și mai ales prin colaborarea cu dirigintele, care coordonează și dozează volumul temelor pentru acasă și al lecțiilor.

Rezultatele la învățătură, chiar după primul trimestru, au arătat că s-au obținut progrese față de situația în care se aflau aceste clase la începutul anului școlar. Procentul de promovați întrece, în unele cazuri,

procentul celorlalte clase, cu toată exigenţa folosită de profesori în notarea elevilor.

Iată cum se prezintă comparativ aceste rezultate la sfîrşitul trimestrului I: la Şcoala nr. 150, clasa a III-a experimentală a obţinut 100% promovaţi, faţă de 98% cît au obţinut în medie celelalte clase conduse de învăţători. Clasa a IV-a experimentală (clasă alcătuită din elemente de la diferite clase) a obţinut 90,31% promovaţi faţă de 96,8% la clasa a IV-a B, care s-a constituit asemănător;

— la Şcoala nr. 175, clasa a III-a experimentală a obţinut 94% promovaţi, faţă de 82%, cît au obţinut în medie celelalte trei clase; la clasa a IV-a experimentală s-au obţinut 83% promovaţi, faţă de 83,3% la celelalte clase;

— la Şcoala nr. 111, clasa a III-a experimentală a obţinut 100% promovaţi, faţă de 91,52% la celelalte 5 clase. Clasa a IV-a experimentală, care în anul trecut a schimbat trei învăţători şi are o compoziţie dificilă, a obţinut 78,37% promovaţi, faţă de 89,87% la celelalte clase. Rezultatele slabe de la această clasă se datoresc situaţiei cu totul excepţionale cu privire la compoziţia clasei şi la pregătirea slabă din anii precedenţi.

Desigur, nu se poate desprinde o concluzie definitivă numai din rezultatele la învăţătură obţinute după trei luni de şcoală, rezultate stabilite pe baza notelor date de cadre deosebite. La clasele experimentale, aprecierea cunoştinţelor s-a făcut de un număr însemnat de profesori, iar la celelalte clase, fiecare învăţător a notat elevii la toate obiectele. Pentru aprecierea superiorităţii unui anumit sistem de muncă didactică, e nevoie de o perioadă mai îndelungată.

Începînd din trimestrul II, cînd experimentul s-a urmărit în mod organizat de către un colectiv de pedagogi, s-au dat numeroase lucrări scrise, la limba romînă şi matematică atît la clasele experimentale cît şi la clasele de control. Rezultatele obţinute nu au oglindit totdeauna superioritatea pregătirii elevilor din clasele experimentale, faţă de elevii din clasele conduse de învăţători. Aceasta se explică prin faptul că învăţătorii de la clasele de control au depus foarte multă stăruinţă în întrecerea cu clasele experimentale şi au obţinut rezultate uneori superioare la aceste obiecte. Superioritatea pregătirii însă nu trebuie apreciată numai pe baza rezultatelor la cele două obiecte „principale", de care învăţătorul se poate ocupa în mod deosebit, ci pe baza rezultatelor obţinute la toate obiectele din planul de învăţămînt.

În afara lucrărilor de control şi a observaţiilor directe, făcute în timpul lecţiei de către colectivul care studiază experimentul — care, fără îndoială, va prezenta un studiu ştiinţific concludent asupra acestei probleme — am făcut un sondaj la începutul trimestrului III la Şcoala nr. 175. Scopul acestui sondaj a fost de a constata nivelul elevilor dintr-o clasă experimentală, în comparaţie cu una din clasele de control, în ce priveşte deprinderile de citire şi scriere corectă.

A fost controlată clasa a III-a C experimentală, în comparaţie cu clasa a III-a B de control, care au acelaşi număr de elevi (cîte 37 elevi de fiecare clasă). Elevii au fost puşi să citească cîte un fragment din bucăţile mai expresive, studiate în trimestrele II şi III, să explice cuvintele şi expresiile deosebite şi să desprindă ideea principală din fragmentul citit.

La clasa a III-a C experimentală, au obţinut notele 9 şi 10 un număr de şapte elevi. Toţi aceştia au dovedit multă siguranţă în citirea textului, avînd o citire curentă, corectă, conştientă şi expresivă. Un număr de 12 elevi au fost notaţi cu 8, citind destul de bine, însă cu unele deficienţe în

privința „citirii expresive". Numai patru elevi, din cei 37, nu au deprinderi de citire satisfăcătoare.

S-a remarcat, la marea majoritate a elevilor, un fond bogat de reprezentări, siguranța vocabularului și o justă orientare în interpretarea faptelor. Toți înțeleg conținutul bucăților de lectură și știu multe lucruri despre viața oamenilor, despre trecutul societății, despre prezent, despre realizările regimului socialist.

Pregătirea elevilor de la clasa condusă de învățătoare, în comparație cu clasa la care predă profesorul de limba romînă, se diferențiază printr-o mai slabă expresivitate a citirii, printr-un vocabular mai sărac, printr-un fond de reprezentări mai limitat. Din cei 27 elevi au obținut notele 10 și 9 numai cinci elevi, iar nota 8 numai șase elevi. Majoritatea au fost apreciați cu nota 6 și 7, avînd o pregătire mediocră. Caietele de teme ale acestora sînt mai neîngrijite, cu multe ștersături și greșeli.

Tot la aceste clase, am urmărit cum se face predarea caligrafiei atît de către profesorul de specialitate cît și de către învățător și ce rezultate s-au obținut. S-a constatat că, la clasa unde predă profesorul de specialitate, elevii au o mai bună orientare tehnică, scriu mai mult în timpul unei ore de curs, mai sigur și mai corect. În schimb, analiza conținutului educativ al exemplelor scrise se face mai sumar decît la clasa condusă de învățător.

Situația la sfîrșitul anului școlar, la cele trei școli experimentale, indică în general rezultate mai bune, în ce privește procentul promovaților, la clasele unde au predat profesori de specialitate, în comparație cu clasele de control.

Iată cum se prezintă această situație a promovaților la clasele experimentale și situația notelor finale mai mari de 8, în comparație cu cîte o clasă de control:

Școala nr.	Clasele		Total elevi	Promovați	Repetenți și amînați	Numărul elevilor cu note finale mai mari de 8	
						Cu notele 9, 10	Cu notele 8, 9
111	III	Experim.	30	30	—	5	5
		control	32	29	3	9	5
	IV	Experim.	37	33	4	4	3
		control	36	27	9	6	6
150	III	Experim.	32	32	—	9	15
		contro	34	34	—	24	6
	IV	Experim.	31	31	—	7	8
		control	35	35	—	19	12
175	III	Experim.	29	27	2 amînați	6	15
		control	31	29	1 amînat și 1 repetent	6	4
	IV	Experim.	28	26	1 amînat și 1 repetent	9	7
		control	29	28	1 repetent	14	8

O sumară analiză a acestei situaţii ne arată că numărul promovaţilor este în general mai mare la clasele în care s-a aplicat experimentul, decît la clasele de control. La clasele experimentale din cele trei şcoli avem un număr de opt elevi amînaţi şi repetenţi, iar la clasele de control numărul lor este aproape dublu, ridicîndu-se la 15 elevi. Trebuie să ţinem seama şi de faptul că la clasele experimentale, în acest an şcolar, s-au suportat consecinţele lipsei de continuitate, necunoaşterii elevilor de către profesori, componenţei şi pregătirii slabe anterioare a unor clase, în comparaţie cu avantajele continuităţii la clasele conduse de învăţători.

Numărul mare de note maxime (9 şi 10) la unele clase conduse de învăţători nu constituie — în această situaţie — un indiciu că elevii aceştia ar fi mai bine pregătiţi decît cei din clasele unde predau profesori. Am arătat, în această privinţă, încă de la început, că în sistemul predării pe obiecte, notarea elevilor se face mai exigent şi mai raţional.

★

Din cele expuse pînă aci şi ţinînd seama de rezultatele ce s-au obţinut în pregătirea elevilor instruiţi de mai mulţi profesori, pe obiecte, se poate desprinde concluzia că sistemul acesta de organizare a muncii didactice la clasele I—IV este categoric superior predării tuturor obiectelor de către un singur învăţător.

Superioritatea acestui mod de predare constă în faptul că predarea pe specialităţi asigură un nivel ridicat de predare al tuturor obiectelor de învăţămînt, realizînd astfel o pregătire completă, multilaterală şi armonioasă a elevilor; face posibilă continuitatea muncii instructiv-educative la toate obiectele de învăţămînt, de la clasa I şi pînă la clasa a VIII-a, asigurînd astfel predarea cunoştinţelor în perspectiva unei dezvoltări concentrice, progresive şi unitare a învăţămîntului; înlătură dificultăţile de care se izbesc elevii la trecerea din clasa a IV-a în clasa a V-a, cînd fac cunoştinţă cu un alt sistem de predare, cu un alt stil de muncă.

Acest sistem de muncă are o influenţă pozitivă asupra formării personalităţii elevului şi mai ales asupra pregătirii sale pentru activitatea de mai tîrziu, pentru viaţa socială. Curiozitatea din ce în ce mai vie a elevilor faţă de progresele ştiinţei, faţă de evoluţia vertiginoasă a diverselor fenomene sociale, nu mai poate fi satisfăcută, în bune condiţii, de un singur învăţător.

Desigur, ar fi prematur să tragem concluzii definitive asupra unui experiment care se găseşte abia la început. Rezultatele instruirii copiilor din clasele I—IV de către mai mulţi profesori nu vor putea fi apreciate cu certitudine decît după ce elevul, care a început în clasa I să se pregătească cu profesori la diferitele obiecte, va ajunge în clasa a V-a şi va termina şcoala de 8 ani. Totodată, concluziile nu se pot întemeia pe rezultatele izolate obţinute în trei şcoli experimentale, în condiţiile pe care le oferă învăţămîntul de cultură generală în Bucureşti. Va fi necesar să se extindă experimentul pentru anul şcolar viitor la un număr mai mare de unităţi atît în Capitală cît şi în restul ţării, aplicîndu-se în aceeaşi măsură şi în mediul rural.

PRINCIPALELE PROBLEME ALE TRECERII LA ȘCOALA DE 8 ANI ÎN DEZBATEREA CONSFĂTUIRILOR RAIONALE ALE CADRELOR DIDACTICE

ANYE COMAN, SILVIA DIMA și *V. PANDURU*

Consfătuirile cadrelor didactice din anul acesta au înscris pe ordinea de zi ca preocupare centrală problemele trecerii la școala de 8 ani. Discutarea acestor probleme de masele largi de învățători și profesori vine să scoată încă o dată în evidență un fapt caracteristic vieții noastre și anume larga participare a maselor la rezolvarea problemelor fundamentale ale societății noi. Zeci de mii de învățători și profesori au discutat cu competență și multă seriozitate problemele de bază ale dezvoltării învățămîntului în etapa următoare: proiectele planurilor de învățămînt, ale programelor școlare, ale pregătirii cadrelor didactice pentru școala de 8 ani.

În materialul de față prezentăm problemele ridicate la consfătuirile care au avut loc în orașele Brașov, Sibiu și Timișoara.

Discuțiile asupra proiectului de plan au subliniat în unanimitate însemnătatea acestui document de bază, care oglindește transformările structurale pe care le determină trecerea la școala de 8 ani. Alcătuit cu grijă, cu mult simț de răspundere — au arătat cadrele didactice — proiectul de plan supus discuțiilor prezintă cîteva trăsături generale, care reflectă de fapt însăși superioritatea școlii de 8 ani și anume:

— urmărește realizarea unității școlii de bază, înlăturînd pragul nefiresc care s-a creat între clasele a IV-a și a V-a;
— permite o îmbinare justă, proporțională a diferitelor obiecte de studiu, a diferitelor grupe de discipline și lărgirea orizontului științific al elevilor prin completări aduse planului de învățămînt al școlii de 7 ani;
— creează condițiile unei mai mari aplicativități a cunoștințelor teoretice;
— caută să realizeze o legătură mai strînsă între învățămînt și producție;
— contribuie la înlăturarea supraîncărcării elevilor.

Construcție științifică, proiectul planului de învățămînt pune sarcini de răspundere în fața cadrelor didactice, care le-au primit cu mult entuziasm. Apreciind ca pozitivă împărțirea obiectelor pe grupe, participanții la discuții au arătat că aceasta creează posibilitatea adîncirii pregătirii elevilor în diferite domenii, face să se acorde importanța cuvenită unor discipline, adeseori mai puțin apreciate. Este vorba de disciplinele care formează conținutul grupei educație estetică și educație fizică în proiectul de plan. Semnalînd unele deficiențe în educația estetică a elevilor școlii de cultură generală, unii

dintre vorbitori au arătat că locul stabilit disciplinelor respective în plan va face să crească atenția acordată educației estetice a elevilor, subliniind totodată necesitatea de a urmări realizarea acestei sarcini și în predarea altor obiecte. Marcîndu-se importanța acestei părți din proiectul supus discuțiilor, s-a menționat totodată faptul că trebuie să se facă o cotitură și în ceea ce privește metodele folosite în predarea acestor discipline, punîndu-se mai mult accentul pe metodele practice, pe munca efectivă a elevilor.

Spre deosebire de planul de învățămînt al școlii de 7 ani, în actualul proiect s-au prevăzut obiecte noi : noțiuni de contabilitate la clasa a VIII-a care le dă elevilor posibilitatea să-și însușească o serie de probleme, pe care le vor întîlni în diferite ocupații în viață, igiena la clasa a VII-a, iar caligrafia s-a extins la clasa V-a și a VI-a.

O problemă discutată pe larg la Timișoara a fost aceea a îmbunătățirii continue a legării învățămîntului de practică, trăsătură de bază a întregului plan de învățămînt al școlii de 8 ani. Dezbătînd problema de mai sus, cadrele didactice au arătat că această cerință izvorăște în mod obiectiv din însăși etapa de dezvoltare, în care se găsește țara noastră, care desăvîrșește construirea socialismului. Unii vorbitori au subliniat necesitatea ca profesorii care predau fizica, chimia, matematica să aibă o pregătire, care să le permită să conducă și activitățile practice ale elevilor.

Prelungirea cu un an a duratei școlii de bază permite rezolvarea unor probleme pe care le ridica vechiul plan de învățămînt, îmbunătățirea predării unor obiecte. Apreciind în general justețea succesiunii obiectelor pe anii de studii și a repartizării orelor pe obiecte, unii dintre vorbitori au propus totuși anumite schimbări în acest sens. Astfel, ei au propus ca predarea anatomiei și fiziologiei omului să se facă în clasa a VII-a și nu în clasa a VI-a, cum e prevăzut în proiect, invocînd ca argument dificultățile pe care le provoacă însușirea acestor cunoștințe de către elevi (s-au referit la experiența predării acestui obiect în școala de 7 ani), iar igiena să fie introdusă în clasa a VIII-a.

În legătură cu studiul geografiei la clasele V-VIII s-au pus, de asemenea, unele probleme de repartizare a materiei, pe care le ridică felul în care este prevăzută predarea geografiei în actualul proiect. S-a exprimat părerea (Brașov) că, deoarece nu se pot preda cunoștințe de geografie regională, fără ca elevii să-și fi însușit anumite elemente de geografie fizică generală, este necesar ca în clasa a V-a în primul trimestru să se predea noțiuni sumare de geografie fizică generală, pe bază de demonstrații, de lucrări practice, urmînd ca apoi să se treacă la geografia regională. În legătură cu acest mod de repartizare a materiei s-a cerut și mărirea numărului de ore la clasa a V-a de la 2 la 3. În ceea ce privește predarea geologiei la clasa a VIII-a, același vorbitor a propus ca predarea acesteia să se facă independent de geografie.

În cadrul consfătuirilor s-au mai făcut unele propuneri în legătură cu predarea zoologiei la clasa a IV-a în sensul de a se prevedea un material faptic redus, ținînd seama de pregătirea elevilor, și organizarea cercului sportiv la clasa a V-a (grupe de 2 și nu de 3 clase cum stabilește proiectul de plan).

Una din sarcinile deosebit de importante care au fost trasate școlii de

cultură generală de către Congresul al III-lea privește întărirea legăturii școlii cu viața, cu practica, cu producția. În acest sens au fost aduse îmbunătățiri substanțiale conținutului învățămîntului privind predarea unor obiecte — matematica, fizica, chimia, științele naturale — precum și caracterului aplicativ al procesului de învățămînt, acordîndu-se un loc mai mare experiențelor, lucrărilor de laborator, excursiilor, vizitelor în producție. Mijlocul principal pentru legarea școlii de practică îl constituie muncile practice pe care le desfășoară elevii în școală. Relevînd importanța pe care proiectul de plan o acordă îmbunătățirii legăturii școlii de viață, unii dintre participanții la discuții s-au oprit asupra unor aspecte concrete legate de aplicarea prevederilor din plan. Astfel, considerînd ca binevenită introducerea unei anumite diferențieri între băieți și fete la lucrările practice, unul dintre vorbitori (Brașov) arăta însă că numărul de ore, care rămîne fetelor pentru unele lucrări practice de tîmplărie și lăcătușărie este insuficient pentru a obține randamentul urmărit. S-a ridicat de asemenea problema să se organizeze astfel predarea cunoștințelor industriale în timpul anului, încît să se poată grupa orele de practică. Unele propuneri (Sibiu) în legătură cu lucrările practice au mers mai departe, privind problema în perspectiva școlii medii.

Sînt cunoscute dificultățile pe care le ridica predarea istoriei în clasa a V-a ; elevii trebuiau să asimileze cunoștințe de istorie antică și de ev mediu — bogate ca volum și mai greu de însușit — într-un singur an.

Prin actualul proiect, predarea istoriei antice și a istoriei evului mediu este defalcată pe 2 ani : clasa a V-a și clasa a VI-a. Pe baza analizei lipsurilor semnalate, în ceea ce privește deprinderile de calcul aritmetic la elevii din clasele V—VII, proiectul prezentat spre dezbatere prevede predarea aritmeticii și în clasa a VII-a.

La limba romînă, s-a cerut ca la clasa a VIII-a, să fie introduse 4 ore pe săptămînă în loc de 3, conținutul obiectului la această clasă, ridicînd — după părerea lor — o serie de probleme, care necesită un volum mai mare de timp pentru înțelegerea și însușirea lor.

Mărirea numărului total de ore a permis adoptarea și a altor măsuri prețioase, menite să ducă la aprofundarea cunoștințelor, cum este aceea de a afecta un număr anumit de ore la dispoziția învățătorilor și profesorilor. Aceste ore, au arătat numeroși profesori, trebuie folosite cu multă răspundere pentru analize cu elevii, pentru adîncirea unor capitole. Unele cadre didactice au făcut propuneri concrete privind utilizarea acestor ore pe clase și anume : la clasele V—VI să li se arate elevilor noile apariții în domeniul literaturii, să se citească unele fragmente din lucrările noi apărute ; la clasele VII—VIII, să se prezinte diferite periodice literare, să se organizeze excursii literare.

Referindu-se la locul diferitelor obiecte în proiectul planului de învățămînt, unii vorbitori (Brașov) au făcut propuneri și cu privire la modul de distribuire a orelor stabilite la diferite ramuri ale disciplinei respective. Astfel, la limba romînă la clasa a V-a, ar fi indicat ca din totalul de 5 ore, 3 ore să fie acordate studiului limbii, iar 2, lecturii literare.

O problemă asupra căreia s-au oprit mulți dintre participanții la discuții privește munca educativă. Subliniind însemnătatea prevederilor din plan cu

privire la activitățile patriotice și de autodeservire, precum și faptul că Ministerul va pune la dispoziția cadrelor didactice materiale de îndrumare privind munca educativă (Programa muncii educative, Îndrumări privind munca profesorului diriginte), vorbitorii s-au oprit mai mult asupra orei de dirigenție. În acest sens, discuțiile s-au referit în primul rînd la locul orei de dirigenție în planul de învățămînt, considerîndu-se că încadrarea ei în grupa de discipline umaniste de care e strîns legată, înseamnă o atenție sporită acordată acestei forme de activitate. În al doilea rînd, mulți dintre vorbitori au subliniat necesitatea introducerii orei de dirigenție din clasa I. În sprijinul acestei propuneri au fost aduse următoarele argumente : problemele muncii educative la clasele I—IV sînt foarte complexe, ele necesitînd, pe lîngă alte mijloace de legătură, o oră specială de muncă a învățătorului cu elevii ; pe de altă parte, în condițiile introducerii predării pe specialități, a prezenței mai multor cadre didactice în viața elevilor, necesitatea unei asemenea ore devine cu atît mai evidentă.

Unanim de acord în ceea ce privește necesitatea introducerii orei de dirigenție în clasele I—IV, vorbitorii care s-au referit la această problemă au prezentat unele puncte de vedere deosebite privitoare la clasa de la care să fie introdusă (unii au fost pentru clasa I, alții pentru clasa a III-a). Caracterul diferit al acestor propuneri este determinat, de altfel, de părerile diferite cu privire la clasa din care trebuie să se organizeze predarea pe specialități.

Evidențiind în general orientarea justă a proiectului de plan, vorbitorii s-au oprit mai pe larg asupra conținutului acestuia, concretizat în programele școlare, aducînd propuneri și observații prețioase.

O primă grupă de aprecieri și de observații mai numeroase s-au referit la programa de limba romînă. Cei care au luat cuvîntul în legătură cu această programă au apreciat că ea este în genere judicios alcătuită, că se acordă atenția cuvenită conținutului ideologic, că se urmărește legarea gramaticii de viață. S-a apreciat de asemenea pozitiv gruparea conținutului pe teme. În discuțiile lor, vorbitorii au făcut însă și o serie de observații critice, de propuneri, menite — după părerea lor — să înlăture unele deficiențe. Referindu-se la clasele I—IV, unii profesori (Brașov) au apreciat că noțiunile de gramatică prevăzute în programă sînt prea grele ; în clasele I—IV, trebuie să se pună bazele unei citiri și scrieri corecte, precum și unor noțiuni generale de gramatică, urmînd ca studiul sistematic al gramaticii să se facă în clasele V—VIII. S-a propus, de asemenea (Timișoara), ca elementele despre scrisoare și articol, să se introducă în clasa a IV-a, și nu în clasa a V-a, deoarece elevii poartă corespondență cu elevii din alte orașe, regiuni, țări. De asemenea ei trebuie să scrie articole la gazeta de perete, unii dintre ei și pentru Scînteia pionierului. Predarea cunoștințelor despre descriere și narațiune să fie inversată în ceea ce privește clasa stabilită prin programă ; textul dialogat să fie luat în discuție la clasa a VI-a și nu la clasa a V-a.

Ținînd seama de importanța gramaticii ca mijloc de însușire a regulilor limbii pentru exprimarea corectă orală și scrisă, de faptul că proiectul de

programă prevede pentru clasa a VIII-a o materie nouă — alternanţe fonetice în rădăcina cuvintelor, forme inverse de verb, subiect logic şi gramatical etc. — vorbitorii (Sibiu) au afirmat că în asemenea condiţii, numărul de ore afectate pentru studiul gramaticii, mai ales, la clasa a VIII-a este nesatisfăcător. De exemplu, pentru studierea vocabularului programa prevede 2 ore, or, însuşirea temeinică a cunoştinţelor legate de acest capitol necesită cel puţin 3—4 ore. La fel, la sintaxa frazei — programa prevede 12 ore, or, numai predarea subordonatelor (fără exerciţii aplicative) necesită 13 ore. În acest caz participanţii la discuţii au considerat că o altă eşalonare a materiei în clasa a VIII-a ar permite remedierea acestui neajuns. În acest sens, mulţi dintre ei au propus în cuvîntul lor ca subordonatele circumstanţiale care sînt înţelese cu uşurinţă să fie trecute din clasa a VIII-a în clasa a VII-a. Unii (Braşov) au propus introducerea în plus a unor elemente, de exemplu, raportul dintre fonetică şi ortografie, dintre sintaxă şi ortografie.

În legătură cu tematica compunerilor, unii vorbitori (Sibiu) au arătat că nu există o concordanţă între tematica compunerilor şi repartizarea noţiunilor de teorie literară pe clase. De pildă, în clasa a V-a se planifică compunerea cu tema : descrierea după tablou (un grup de oameni), deşi noţiunile despre portret şi personaj se predau în clasele VI—VIII.

În legătură cu problema compunerilor, s-a susţinut şi părerea (Braşov) că este necesar să se majoreze numărul de ore prevăzut pentru compuneri la clasele VII—VIII, deoarece nu întotdeauna compunerile indicate se pot realiza în cele 50 de minute.

Unii profesori (Braşov) s-au referit şi la noţiunile de teorie literară, arătînd că unele din ele, fiind mai grele, trebuie trecute dintr-o clasă într-alta (exemplu, caracterizarea unui personaj literar de la clasa a VI-a la clasa a VII-a). S-a propus totodată completarea programei cu noţiuni despre scenariul cinematografic la clasa a VIII-a.

Referindu-se la diferitele tipuri de lecţii prevăzute în programă, şi la unele lipsuri constatate la elevi la concursul de admitere în clasa a VIII-a, s-a făcut şi propunerea (Braşov) de a se introduce lecţie de sinteză la clasa a VII-a, în care elevii să fie învăţaţi cum să facă o lucrare de sinteză.

În legătură cu programa de limba romînă, unii profesori de la şcolile cu limba de predare maghiară (Braşov) au cerut să existe aceleaşi texte la lectura literară pentru şcolile cu limbile de predare a minorităţilor naţionale, să se pună de acord programa de limba romînă cu cea de limba maternă ; în problemele de morfologie să se ţină seama de specificul limbii maghiare.

Programa de matematică — prezentată şi ea sub formă de proiect dezbaterii cadrelor didactice la consfătuirile din acest an, s-a bucurat, de asemenea, de multă atenţie din partea profesorilor.

Exprimîndu-şi satisfacţia pentru introducerea unor noţiuni de contabilitate în clasa a VIII-a, precum şi pentru întărirea studiului aritmeticii prin introducerea a 2 ore la clasa a VII-a, profesorii de matematică, care au luat cuvîntul au arătat că prin aceste elemente noi şi prin modul mai just de

organizare a studiului matematicii în școala de 8 ani, se va ridica nivelul predării acestui obiect și al însușirii lui de către elevi. Tot în legătură cu programa de matematică s-a ridicat, de asemenea, problema necesității corelării mai strînse a programelor de matematică și fizică. S-au făcut însă și unele aprecieri critice, propuneri de completare. Unii (Sibiu) au opiniat că pentru algebră rămîn ore prea puține în clasa a VIII-a, ceea ce ar putea duce la o însușire formală a ei. În acest sens, s-a făcut și propunerea ca predarea aritmeticii să se facă în clasa a VI-a în întregime, iar în clasa a VII-a, în două ore pe săptămînă numai jumătate de an (în care să se predea graficele, calcule aproximative, exerciții și probleme recapitulative de aritmetică), urmînd ca în cealaltă jumătate de an, în cele 2 ore săptămînale, să se predea începuturile algebrei, introducerea literelor în calcul, numere pozitive și negative, expresii algebrice.

Alți profesori (Brașov) au cerut introducerea unor elemente în predarea algebrei și anume: împărțirea polinoamelor, folosirea mai multor metode de descompunere în factori.

Profesorii de diferite specialități (Timișoara) și-au spus și ei cuvîntul în legătură cu predarea obiectului lor, ridicînd probleme interesante, aducînd diferite propuneri. Astfel în legătură cu limbile străine s-a subliniat faptul că în actualul proiect de plan ele ocupă un loc corespunzător. Referindu-se la limba rusă s-a arătat justețea scoaterii excesului de gramatică în folosul deprinderii de a conversa, precum și a proporției stabilite de exemplu la clasa a VI-a, între diferitele tipuri de lecții. În ceea ce privește studiul limbilor occidentale, s-a ridicat problema necesității asigurării continuității în sensul ca elevii care învață de exemplu limba franceză în clasa VI—VIII să studieze aceeași limbă străină în continuare și în clasele IX—XII.

Dezbătînd probleme ale diferitelor obiecte de învățămînt, cadrele didactice nu au discutat numai aspectele legate de planul de învățămînt, de programe, uneori chiar de metodica predării, ci s-au oprit și asupra acelor instrumente ajutătoare pe care le au la dispoziție pentru a traduce în viață sarcinile trasate prin plan — programa: este vorba de manuale, de metodici, de material didactic.

Marea majoritate a vorbitorilor s-au referit la manuale, arătînd necesitatea îmbunătățirii lor — atît din punct de vedere al conținutului cît și din punct de vedere grafic — ținînd seama de noile sarcini de trecere la școala de 8 ani și aducînd propuneri concrete în cest sens. Astfel s-a cerut ca manualele de limba romînă să conțină texte bine alese, al căror plan să poată fi ușor sesizat de elevi; de asemenea fragmentele literare să fie astfel alese încît ele să corespundă și din punct de vedere educativ, să se folosească cît mai mult exemple din textele originale ale clasicilor, să fie înlocuite unele poezii, să se explice înțelesul unor cuvinte într-un dicționar mai bogat, la gramatică textele să fie mai bine alese. Manualele pentru limbi străine (Brașov, Sibiu) să conțină la clasele VI—VIII texte scurte care să permită elevilor să urmărească un text într-o limbă străină; în manualele pentru clasele VII—VIII să se introducă unele texte literare ușoare, care să fie însă adevărate documente estetice, la sfîrșitul manualelor să existe

tablouri, care să permită organizarea de conversații cu elevii (Sibiu). În ceea ce privește elaborarea manualelor (Timișoara), s-a cerut ca la această muncă să fie atrași profesori și învățători cu o experiență bogată în activitatea didactico-educativă și să se urmărească realizarea unei concordanțe juste între manuale și programe. Preocuparea cadrelor didactice pentru ridicarea nivelului muncii în școală s-a reflectat și în doleanțele lor, privind alcătuirea de metodici pentru școlile cu limbile de predare romînă și ale minorităților naționale, metodici corespunzătoare scopului și sarcinilor noului plan de învățămînt, de materiale ajutătoare — de exemplu, culegeri de texte literare recomandate pentru lectura extrașcolară, albume pentru a ilustra realizările țării noastre, culegeri de texte pentru ora de dirigenție, — alcătuirea de material didactic nu numai pentru fizică, chimie, istorie, dar și pentru limba romînă, pentru limbile străine (tablouri, scheme etc.). În legătură cu materialul didactic, s-a ridicat și problema folosirii unor mijloace tehnice mai avansate ca de exemplu magnetofonul, televizorul.

Una din problemele puse de trecerea la școala de 8 ani și căreia i s-a acordat o deosebită atenție în discuțiile purtate la Brașov, Sibiu, Timișoara a fost aceea a cadrelor didactice care vor preda în școala de 8 ani. Subliniind faptul că măsurile preconizate în proiect sînt menite să ridice nivelul pregătirii cadrelor didactice și implicit al predării, vorbitorii s-au oprit mai mult asupra sistemului de predare pe specialități de către mai mulți profesori în clasele I—IV. Vorbitorii au fost unanim de acord asupra necesității introducerii acestui sistem, determinat obiectiv de însăși dezvoltarea diferitelor ramuri ale științelor și deci a conținutului diferitelor discipline de învățămînt. În discuții, unii vorbitori au arătat că au făcut asemenea încercări, organizînd lecții experimentale la diferite obiecte ținute de profesori, lecții care au dat rezultate bune. S-a subliniat însă necesitatea urmăririi unitare a problemelor educative de către întreg colectivul pedagogic, a cunoașterii temeinice de către profesori a particularităților de vîrstă ale elevilor din clasele I—IV. Puncte de vedere deosebite au fost exprimate în ceea ce privește momentul în care trebuie să se înceapă predarea pe specialități. S-au conturat astfel trei puncte de vedere. Unii au propus ca predarea pe specialități să înceapă din clasa I, alții au arătat că dat fiind particularitățile dezvoltării copiilor din clasele I—II, ar fi necesar ca la aceste clase să predea un învățător, pregătit în Institutul pedagogic de 3 ani, cu excepția muzicii, desenului și educației fizice, predate de cadre de specialitate, urmînd ca predarea pe specialități să se introducă din clasa a III-a. Cea de-a treia categorie a susținut propunerea ca în clasele I—II numai scris-cititul și aritmetica — care prezintă un specific metodic deosebit la aceste clase — să fie predate de un singur învățător.

Susținîndu-se ideile cuprinse în proiect (Timișoara) privind pregătirea cadrelor didactice pentru școala de 8 ani în institutele pedagogice de 3 ani, precum și perspectivele preconizate, s-au făcut însă unele propuneri în acest sens și anume: să se introducă în institutele pedagogice de 3 ani o secție sau măcar un curs de metodică pentru învățătorii de la clasa I, să se

acorde o mai mare atenţie predării pedagogiei şi psihologiei în institutele pedagogice. Unii au propus ca în institutele de învăţământ superior, studenţii să fie pregătiţi pentru două specialităţi înrudite. Vorbitorii s-au referit şi la problema ridicării nivelului profesional al cadrelor didactice prin sistemul de stat al perfecţionării, subliniind rolul deosebit al institutelor create în acest scop de regimul nostru.

S-a cerut de către unii (Timişoara) ca diriginţii să fie pregătiţi periodic de către I.P.C.D. Preocupările pentru îmbunătăţirea muncii profesionale au mers şi mai în adîncime, arătîndu-se necesitatea ridicării nivelului activităţii metodice în şcoală, a intensificării schimbului de experienţă.

Entuziasmul cu care cadrele didactice din Braşov, Sibiu, Timişoara au primit proiectul şcolii de 8 ani, discuţiile bogate care s-au purtat cu multă seriozitate şi simţ de răspundere arată ataşamentul acestora pentru şcoala noastră nouă, dorinţa de a contribui efectiv la dezvoltarea ei, la traducerea în fapt a minunatelor sarcini trasate de partid.

STUDII ŞI CERCETARI

PENTRU UN TRATAT DE ISTORIA PEDAGOGIEI ROMÎNEŞTI [1]

Prof. Dr. STANCIU STOIAN

1. Alcătuirea unui tratat de istoria pedagogiei romînești ridică o serie de probleme atît de ordin general cît și special, care cer o rezolvare prealabilă. În cele ce urmează vom încerca să facem, măcar în parte, acest lucru. Vrem, prin ridicarea lor, să dăm un nou prilej de discuții, în vederea unei cît mai juste rezolvări a lor.

Vom începe cu o chestiune care s-ar părea că nu mai are nevoie să fie pusă : locul pe care istoria pedagogiei îl are în sistemul științelor pedagogice și necesitatea studierii ei de către orice viitor cadru didactic. Facem aceasta, pentru că la noi acest lucru s-a discutat și se discută.

La ce ar putea să folosească unui profesor să știe, pe lîngă specialitatea sa, pe lîngă oarecare noțiuni de pedagogie generală, și istoria pedagogiei — a celei universale, ca și a celei naționale ? Un istoric burghez al pedagogiei spunea cu aproape o jumătate de veac în urmă : „La dreptul vorbind, pentru cine cunoaște temeinic pe marii pedagogi ai secolelor trecute, pedagogia este mai mult de jumătate făcută". Același istoric al pedagogiei socotește această disciplină „o introducere necesară în pedagogie" și afirmă că „utilitatea isoriei pedagogiei se confundă cu aceea a pedagogiei însăși" [2].

Avem de-a face, după cît se vede, cu un punct de vedere evoluționist, care vede în istoria pedagogiei o acumulare treptată de adevăruri, cernute prin sita experienței, adevăruri deopotrivă și la fel de valabile, ca în prima zi a descoperirii lor. Noi nu sîntem de acord cu acest mod de a vedea, dar atitudinea însăși, față de utilitatea istoriei pedagogiei, o socotim întemeiată. Cadrele didactice de specialitate au judecat, în genere, în acest fel.

Un alt pedagog burghez — de astă dată un romîn — se exprimă despre istoria pedagogiei în termenii următori : „Experiența pedagogică a trecutului ne inspiră prudență și rezervă față de teoriile noi. Această prudență constituie adevărate virtuți și de asemenea virtuți avem nevoie astăzi mai mult ca oricînd, spre a scăpa de haosul pedagogic al timpului" [3]. Aci vedem o adevărată teamă de prezent și, evident, de viitor. Pedagogia trecutului devine criteriu pentru aprecierea prezentului, însușirea și apărarea ei o virtute. Cu acest punct de vedere sîntem și mai puțin de acord.

---

[1] Comunicare susținută la sesiunea științifică a cadrelor didactice de la Facultatea de filozofie — București.

[2] *G. Compayré* : Histoire de la pédagogie, Paris, 1917, p. XIV—XV.

[3] *G. G. Antonescu* : Istoria pedagogiei, ed. IV, p. 21.

Pentru noi, lucrurile sînt clare: istoria pedagogiei este tot atît de necesară pentru pedagogie, cum este necesară istoria literaturii pentru înțelegerea fenomenului literar. Ea nu ne învață, propriu-zis, pedagogia nici pe jumătate, nici pe sfert, dar ne ajută să o înțelegem în întregimea ei. În acest sens, ea este în adevăr o introducere în pedagogie. E vorba doar de fenomene sociale — fenomene istorice prin excelență — și acestea nu pot fi prinse nici măcar superficial, altfel, în semnificația lor, *ci numai* privite și „sub specie historiae". Lenin spune în această privință: *„Metoda cea mai sigură în problemele științelor sociale, ceea ce se cere* în primul rînd, *pentru a dobîndi într-adevăr deprinderea de a aborda în mod just aceste probleme... ceea ce se cere în primul rînd pentru a aborda aceste probleme* din punct de vedere științific *este să nu uiți conexiunea istorică fundamentală, să privești fiecare problemă din punct de vedere al modului în care a apărut în istorie acest fenomen dat, al etapelor principale pe care le-a parcurs în dezvoltarea lui acest fenomen și să vezi, privind prin prisma acestei dezvoltări, ce a devenit acest fenomen în prezent"* [1]. Mai clar decît atît credem că nu poate fi.

Admiterea acestei teze dă temei atît pentru studierea istoriei universale a pedagogiei cît și pentru studierea pedagogiei fiecărui popor. Aci însă se ridică o altă problemă, o obiecție aproape: pentru înțelegerea prezentului (școala, educația, pedagogia prezentului), nu ar fi suficient oare faptul că ne-am însușit punctul de vedere istoric și suficiente cunoștințe din studierea istoriei propriu-zise? Cei ce ridică o asemenea problemă se referă de obicei și la faptul că orice tratat de istorie, aproape, nu ignorează istoria culturii și instituțiile culturale.

Noi socotim că argumentul nu se poate ține pe picioare. Ne-am putea întreba atunci pe bună dreptate: pentru ce să mai studiem istoria literaturii? Pentru ce se studiază istoria filozofiei sau istoria artei? Cînd vorbim despre aceste discipline trebuie să recunoaștem că noi le încadrăm de fapt mai puțin în cadrul istoriei și mai mult în disciplinele de specialitate. În același mod am putea să ne întrebăm: ce este istoria pedagogiei, istorie sau pedagogie? Și răspunsul cel mai firesc este să-i acordăm calificativul de disciplină pedagogică, în primul rînd.

Este de la sine înțeles că nu i se poate nega istoriei pedagogiei nici caracterul de istorie. Pentru un istoric — istoricul care o cercetează pentru nevoile sale — ea și este istorie înainte de orice. Pentru pedagog însă lucrurile se schimbă. În cercetările și studiile sale, pedagogul are în vedere educația și instrucția în dezvoltarea lor istorică, dar nu istoria ca atare. Cunoașterea istoriei îl ajută să înțeleagă istoria pedagogiei, dar nu-i poate furniza explicații cu privire la ceea ce aceasta are specific, cu atît mai puțin i se poate ea substitui. Am putea spune așadar, fără să exagerăm, că istoria pedagogiei este, în primul rînd, parte componentă din sistemul

[1] *V. I. Lenin*: Opere, vol. 29, E.S.P.L.P., 1956, p. 457.

științelor pedagogice [1] și în al doilea rînd istorie. Vrem și o dovadă de natură practică în acest sens? Să ne gîndim la faptul că în universități ea este propusă viitorilor pedagogi și nu viitorilor istorici. Practica spune ceva, credem noi, și pentru teorie.

Lucrurile nu trebuie privite, se înțelege, fără suplețea necesară. Cercetător în domeniul istoriei pedagogiei — pedagog de obicei — nu este orice pedagog. Este necesar, în acest caz ca pedagogul să fie dublat de istoric. El trebuie să cunoască istoria destul de temeinic, să cunoască mai cu seamă metodele de cercetare în domeniul istoriei. Dar el este și rămîne pedagog. Fenomenele pe care le studiază aparțin pedagogiei prin specificul lor. Ca o consecință, sîntem îndreptățiți în acest caz să spunem că și istoria pedagogiei romînești este în primul rînd pedagogie, parte din istoria pedadogiei universale, fără a pierde din vedere strînsa legătură a ei cu istoria în genere.

Cum definim propriu-zis istoria pedagogiei și, în speță, istoria pedagogiei romînești? Cu ani în urmă pedagogul sovietic Svadkovski dădea următoarea definiție: *istoria pedagogiei este istoria germinării, apariției și dezvoltării gîndirii științifice materialist-dialectice în domeniul educației în luptă cu teoriile antiștiințifice idealiste.* [2] Definiția lui Svadkovski e de fapt injustă și nu prinde fenomenul în toată complexitatea lui. Mai just este să vorbim de istoria luptei dintre curentele progresiste din cadrul fiecărei orînduiri și epoci, împotriva curentelor reacționare. Important este să se sesizeze noul și poziția partinică față de vechiul perimat și dăunător.

Poziția partinică de pe care trebuie elaborată o lucrare de istoria pedagogiei este principial justă, nu numai din punct de vedere general ideologic, ci și din punct de vedere științific mai special. De altfel, ambele puncte de vedere sînt în strînsă legătură. În adevăr, privită dialectic — adică științific cu adevărat — dezvoltarea gîndirii pedagogice este un proces de continuă luptă a noului cu vechiul. Marii pedagogi din trecut au fost întotdeauna de partea noului, care a însemnat un pas înainte pentru promovarea societății și a omului necesar acesteia. Din acest punct de vedere trebuie privită atît pedagogia universală cît și pedagogia patriei.

Tratînd istoria pedagogiei de pe poziții partinice, o obligație importantă revine cercetătorului în acest domeniu: să reconsidere cu atenție modul cum a fost ea scrisă în trecut. „Întreaga istorie trebuie scrisă din nou", a spus Engels și aceasta ca urmare a descoperirii concepției materialiste a istoriei și a punctului de vedere just pe care trebuie să stăm noi azi: punctul de vedere al clasei muncitoare. Scrisă de pe poziții burgheze sau feudalo-burgheze, istoria pedagogiei avea în vedere interesele claselor exploatatoare; scrisă de pe pozițiile clasei muncitoare, ea va trebui să arate

1 S-a pus problema dacă e just să vorbim de o singură știință (pedagogia) sau de un sistem de științe pedagogice. Sîntem pentru cel de-al doilea punct de vedere, care nu credem că anulează ideea unității obiectului general. Altfel, istoriei pedagogiei nu-i mai putem atribui calificativul de disciplină cu obiect „special" propriu. De aici pînă la a o socoti inutilă, dizolvînd-o în istoria culturii sau în istorie în general, nu-i decît un pas.

2 Vezi Revista „Studii" 1948.

rolul poporului în lupta pentru educație și școală. Așa au procedat, de pildă, istoricii sovietici ai pedagogiei. *„Istoria sovietică a pedagogiei* — spun autorii recentului manual de istoria pedagogiei elaborat de Academia de științe pedagogice a R.S.F.S.R. — *studiază nu numai istoria educației tinerelor generații ale claselor dominante și teoriile pedagogice create în interesul orînduirii bazate pe exploatare, ci și problemele referitoare la apariția și dezvoltarea pedagogiei democratice a poporului, ceea ce este deosebit de important.*“ [1]

Unele lucrări care s-au publicat în trecut la noi în acest domeniu s-au referit cu exclusivitate la istoria pedagogiei universale. O astfel de lucrare este aceea a prof. G. G. Antonescu la care ne-am referit mai sus. Această lucrare, de altfel, este și unilaterală, ocupîndu-se numai de gîndirea pedagogică („doctrinele fundamentale“), nu și de instituțiile de educație. Alte lucrări, prezentînd istoria pedagogiei universale, includ în ea și unele date privind istoria pedagogiei românești. [2]

2. Trebuie să spunem că preocuparea de a studia fenomenul școlar și pedagogic românesc, a apărut și s-a precizat treptat și destul de greu. Ceva mai mult, ceea ce întîlnim la început este aproape cu exclusivitate numai istoria școlilor. Lucrul acesta este, se înțelege, explicabil. Organizarea învățămîntului românesc în forme moderne, este o operă destul de tîrzie, iar cei ce s-au ocupat de el, la început, se interesau mai mult de probleme de politică școlară și de organizare, mai puțin de cele pedagogice. Pe lîngă aceasta, influența, pe care marile țări capitaliste o exercitau asupra Romîniei din punct de vedere politic și economic, se răsfrîngea și asupra vieții culturale și deci și asupra gîndirii pedagogice. Aservirea țării multă vreme de către imperiul german, condus ca și Romînia de familia de Hohenzollern, explică în mare măsură marea influență a lui Herbart în țara noastră. El a fost într-un fel pedagogul oficial al Romîniei.

Lucrările prime, privitoare la istoria învățămîntului, [3] privesc atît învățămîntul primar, cît și cel secundar sau superior. Dintre acestea, cea mai completă (nu însă și substanțială) este „Istoria școalelor“ de V. A. Urechia.

---

[1] *N. A. Konstantinov, E. N. Medinski, M. F. Șabaeva*: Istoria pedagogiei, E.S.D.P., 1959, p. 8.

[2] *V. Gr. Borgovan*: Istoria pedagogiei, Buc., 1897, (Cap. „Legislația școalei românești“, p. 229—287); *Dr. Petru Pipoș*: Istoria pedagogiei, Arad, 1892, (Cap. 43, p. 485—500); *N. C. Enescu*: Istoria Pedagogiei, Buc., 1927, (Cap. IV, p. 283—326) etc.

[3] Citățm ca lucrări apărute înainte de primul război mondial: *V. A. Urechia*: Școalele sătești din Romînia, Buc., 1868; *Dim. Pleșoianu*: Privire asupra instrucțiunii publice române, Craiova, 1878; Idem, Istoria școalelor (din Romînia, n. ns), Buc., 1892—1901 (4 volume); *A. D. Xenopol* și *C. Erbiceanu*: Serbarea școlară la Iași (cu ocazia a 50 *ani de la înființarea învățămîntului superior în Moldova*), Iași, 1885; *A. D. Xenopol*: Memoriu asupra învățămîntului superior în Moldova, Iași, 1885; *Dr. Al. N. Vitzu*: Studiu asupra învățămîntului secundar din Romînia, Buc., 1888; *Petre Rășcanu*: Istoricul învățămîntului secundar, Iași, 1906; *Gh. Sima* și *Onisifor Ghibu*: Școala românească din Transilvania și Ungaria, Buc., 1915; *Dr. Onisifor Ghibu*: Viața și organizația bisericească și școlară din Transilvania și Ungaria, Buc., 1915.

Pentru după război menționăm: *Nicolae Iorga*: Istoria învățămîntului românesc, Buc., 1938; *N. Conț*: Școala și mișcarea pedagogică în vechiul regat, Buc., 1928; *G. N. Costescu*: Contribuții la istoria învățămîntului nostru primar, Buc., 1937.

După cum declară în prefață și autorul însuși, lucrarea, fruct a peste treizeci de ani de cercetări, a fost prezentată la un concurs publicat de Academia Romînă „pentru scrierea unei istorii a școalelor". Faptul merită să fie menționat, pentru că el demonstrează că se simțea nevoia unei astfel de munci de bilanț.

„Cred — spune autorul — că ceea ce a îndemnat pre învățatul corp să publice asemenea istorie, este convingerea că aproape toți acei bărbați de stat, care își propuneau să reformeze instrucțiunea noastră publică și care, dintr-o zi în alta inundau arhivele ministeriale și parlamentare cu proiecte de asemenea specie, probau, în lucrările lor, o mare ignoranță de tot ce s-a făcut și a existat în țările romîne, în direcțiunea școlară". [1]

Un bilanț, sub o altă formă, se face în această perioadă de către revista *Contemporanul*. Este o luare de poziție față de modul cum se dezvoltase școala din Romînia în secolul ce se scursese, mai ales în ultimele decenii. Critica justă făcută de Contemporanul a fost susținută și de unii scriitori mari ai timpului (Eminescu, Creangă, Caragiale, Odobescu ș.a.), ea nu s-a concretizat însă în lucrări cu caracter istoric sau de pedagogie, sistematic expusă. Promovarea unei poziții realist-științifice despre conținutul învățămîntului (lucru foarte important desigur), ca și a unor concepții pedagogice mai avansate pentru vremea respectivă, nu ne dau dreptul, credem, la o altă apreciere, mai favorabilă în acest sens.

Dintre lucrările de istoria școlilor din Romînia, apărute în perioada dintre cele două războaie mondiale, cea mai importantă este desigur aceea a lui Nicolae Iorga (1928). E o lucrare de erudiție și cu caracter strict istoric. Lucrarea este lipsită de o prefață sau introducere, ceea ce este într-un fel semnificativ. Nici din cuprinsul ei nu reiese că autorul a depășit punctul de vedere al istoricului și omului politic Nicolae Iorga. Alte lucrări, ca aceea a lui Nicolae Conț și G. N. Costescu sînt lucrări ale unor pedagogi, dar se ocupă tot de istoria învățămîntului — foarte puțin și tangențial de istoria gîndirii pedagogice. Nicolae Conț își și precizează punctul de vedere, în acest sens, în felul următor:

„Încheind această lucrare, care face parte din o serie de monografii, chemate să lămurească evoluția școalei și pedagogiei romînești, trebuie să arăt că m-am ocupat numai de evoluția școalei și pedagogiei romînești așa cum reiese din istoricul legiuirilor și a revoluției școalei romînești, fără să mă ocup și de lucrările teoretice ale pedagogiei romînești, așa cum se înțelege din titlul lucrărilor". [2]

Prima încercare de istoria pedagogiei romînești este o lucrare a lui Gr. Tăbăcaru și C. Moscu, editată la Bacău în 1929. Autorii menționează că au scos lucrarea în editură proprie, ceea ce poate să însemne că nici un editor nu s-a oferit să o publice.

Am putea să caracterizăm lucrarea lui Tăbăcaru și Moscu drept o lucrare de tranziție, între o istorie a școlilor, așa cum au fost lucrările despre care am vorbit, și o istorie a pedagogiei, așa cum și-au propus,

[1] *V. A. Urechia*: Istoria școalelor de la 1800—1862. Buc., 1892. Tomul I (prefața).
[2] *Nicolae Conț*: Școala și mișcarea pedagogică în vechiul regat, Buc., 1928, p. 128—129.

dar n-au realizat autorii. Lucrarea n-are o valoare științifică deosebită. Singurul ei merit este de a fi o încercare de acest fel.

Lucrări privind istoria pedagogiei romînești, lucrări care să se ocupe în primul rînd de gîndirea pedagogică, apar abia în 1941. E vorba de lucrarea prof. Ștefan Bîrsănescu („Istoria pedagogiei romînești") și, aproape în același timp, lucrarea noastră „Probleme de ieri și de azi ale pedagogiei romînești". Ambele lucrări sînt, evident, depășite azi, și de pe poziții care nu mai pot fi susținute decît în parte. Ambele însă pot fi privite și ca încercare de a prezenta într-o sinteză proprie nașterea și dezvoltarea gîndirii pedagogice din Romînia pînă la ultimul război, înainte de 23 August 1944.

Pentru Ștefan Bîrsănescu „istoria pedagogiei romînești devine istoria ideilor despre educație aplicate societății romînești, grupate pe curente și expuse în relație cu ideea pedagogică a poporului romîn" [1]. Definiția dată ne arată că e vorba pe de o parte de idei venite din afară și „aplicate societății romînești", pe de altă parte de „ideea pedagogică a poporului romîn", concepută ca reflectînd un fenomen specific, fenomenul educativ, care „răspunde unei funcții originale vieții și destinului uman" [2]. Prof. Ștefan Bîrsănescu subliniază și faptul că, dacă în trecut, poporul romîn, dezvoltat „la marginea a trei culturi" a suferit diverse influențe, el este acum capabil „să păsească la afirmarea unei independențe culturale și deci pedagogice" [3].

În lucrarea noastră am pornit de la o constatare asemănătoare: lipsa unei pedagogii culte proprii, pînă aproape de zilele noastre. Ideile pedagogice însușite de cadrele didactice și de reformatorii școlari, multă vreme au fost împrumutate din apus, de la pedagogii burghezi francezi sau germani, iar în ultimul timp și englezi sau americani. O idee pe care am încercat să o formulăm și pe care o susținem și acum în esența ei, este aceea că un început de gîndire pedagogică originală, în Romînia veche, găsim, nu atît la pedagogii de profesie, cît la unii scriitori mari ai țării. „Cei la care vom găsi astfel de gînduri, — arătăm în lucrarea noastră — aparțin mai puțin pedagogiei și mai mult literaturii. În orice caz ei se simt mai legați de viața spirituală a țării, în totalitatea ei, decît de mărunte preocupări didactice. Poate de aceea părerile lor și prezintă mare valoare de realitate." [4] Asemenea idei prezente în mișcarea culturală a timpului nu alcătuiesc, se înțelege, curente pedagogice propriu-zise, dar pot susține și germina asemenea curente. Unii scriitori clasici — personalități complexe și de atitudine — au avut însă și preocupări școlare evidente (Creangă, Odobescu ș.a.).

O altă idee, pe care o salutam în lucrarea noastră, era în legătură cu existența în gîndirea pedagogică a Romîniei vechi, așa cum era și firesc, a „două moduri de a înțelege educația în funcție de nevoile sociale: o concepție proprie păturii de sus — protipendada — și una populară" [5]. Ideea, după cum am văzut, o găsim altfel formulată și chiar altfel văzută și la

---

[1] *Șt. Bîrsănescu*: Istoria pedagogiei romînești, Buc., 1941, p. 6.
[2] Idem, p. 3.
[3] Idem, p. 11.
[4] *Stanciu Stoian*: Probleme de ieri și de azi ale pedagogiei romînești, Craiova, 1941, p. 15.
[5] Idem, p. 7.

prof. Ștefan Bîrsănescu. Nici la el, nici la noi nu este clară însă poziția netă de clasă și mai ales prezentarea ei de pe poziții precise partinice, militante.

Ceea ce nu s-a putut realiza înainte de 23 August 1944, din acest punct de vedere, a devenit posibil acum. Nu imediat, nu dintr-odată, dar ca un imperativ care trebuia satisfăcut.

În discuțiile purtate pînă acum în jurul istoriei pedagogiei romînești s-a pus încă de acum cîțiva ani, cu toată seriozitatea, problema necesității, dar și a posibilității de apariție, acum, a unei lucrări de proporții mai mari în acest domeniu. S-a obiectat — și pe drept cuvînt — că, dacă este necesar, imperios necesar, să reconsiderăm cît mai neîntîrziat trecutul nostru școlar și pedagogic, tot așa de necesar este ca lucrarea elaborată să fie cît mai atent întocmită, atît din punct de vedere științific, cît și ideologic. S-a arătat, mai ales că, înainte de a se trece la elaborarea unui tratat, este mai mult decît recomandabil să se alcătuiască studii monografice și parțiale, pe baza cărora să se poată organiza apoi munca de ansamblu. Aceste studii ar prilejui cercetătorilor să-și însușească practic metoda materialist-istorică de cercetare și a crea climatul și curentul de opinie în acest sens.

Dacă aruncăm o privire retrospectivă asupra deceniului și jumătate ce s-a scurs de la 23 August 1944 pînă acum, este clar că nu putem să ne declarăm prea mulțumiți cu ceea ce s-a înfăptuit în această privință. Tot așa de limpede este însă și faptul că nu putem aștepta nici pînă cînd vom socoti cu toții că este de ajuns. Asupra unui astfel de moment este foarte puțin probabil că vom cădea vreodată de acord. Să încercăm, mai de grabă, să recapitulăm și să sintetizăm ceea ce s-a realizat deja. Să nu așteptăm, cu alte cuvinte, ca acel climat și acel curent de care am vorbit, să se nască de la sine, spontan și oarecum prin saturație de acumulare cantitativă. Să provocăm închegarea lor.

După părerea noastră, o analiză cît de sumară a activității depuse pînă acum în această direcție este de natură să ne demonstreze că lucrul acesta este posibil. În plus, o astfel de analiză ne va arăta ce mai avem de făcut, în ce direcție să ne îndreptăm mai ales atenția pentru alcătuirea, mai departe, de studii monografice. În general toate aspectele mai importante au fost abordate, totuși, unele au fost preferate și e bine să completăm golurile.

Un aspect care s-a bucurat de o atenție deosebită, de pildă, din partea cercetătorilor noștri, a fost studierea ideilor pedagogice ce se pot desprinde din operele unora dintre marii noștri scriitori — Bălcescu, Eminescu, Creangă, Caragiale, Odobescu etc. [1].

[1] *Stanciu Stoian*: Eminescu pedagog (Studii 1/1951); *M. Roșianu*: N. Bălcescu, exponentul ideilor pedagogice progresiste de la 1848 (Revista de pedagogie 1/1952); *M. Ștefan*: Mihail Eminescu ca revizor școlar, E.S.D.P., 1956; *I. Cremer*: Scriitorii noștri clasici și problemele școlii, E.S.D.P., 1956 (e vorba de Creangă, Odobescu, Caragiale, Vlahuță și Slavici); *R. Tomoioagă*: Ideile lui Alecu Russo despre morală și educație; *Bianca Bratu*: Învățătorul Ion Creangă, E.S.D.P., 1960; *D. Păcurariu*: Ion Ghica și unele probleme ale învățămîntului; *Al. Bojin*: Al. Vlahuță și învățămîntul (Gazeta învățămîntului, 27 noiembrie 1959); *B. I. Mureșanu*: Însemnări despre activitatea lui Dimitrie Țichindeal (Scrisul bănățean nr. 12/1958) etc.

Pe noi nu ne-a surprins îndreptarea atenției cercetătorilor noștri în această direcție. Așa cum arătam încă în 1941, deși nu sistematic, cele mai originale idei pedagogice cu privire la educația din Romînia le găsim expuse în trecut în unele din scrierile marilor noștri scriitori. Am putea spune că gîndirea pedagogică originală la noi, despre noi, nu s-a desprins încă bine, în această perioadă, din complexul fenomenului literar.

Unii dintre cercetători și-au luat ca temă de cercetat un aspect oarecum asemănător (adică dintr-un alt domeniu decît al pedagogiei propriu-zise) — studierea ideilor pedagogice ce se desprind din lucrările unor oameni de știință progresiști, ca: Victor Babeș, Ștefan Mihăilescu, Dionisie Pop Marțian. [1] Socotim că aci mai este încă mult de făcut.

Pedagogia și școala — studii speciale făcute asupra lor — n-au lipsit totuși din publicistica noastră. Dacă le vom face un inventar complet, vom constata, din contră, că numărul lor este destul de mare. Spre deosebire de trecut, cînd studiile priveau mai puțin gîndirea pedagogică și mai mult organizarea și funcționarea școlii [2], acum, dimpotrivă, un număr important de cercetători se ocupă de pedagogi și oameni de școală și de gîndirea lor.

Unele studii de acest fel se referă la figuri de pedagogi și oameni de școală burghezi cum ar fi: Gh. Asachi, Petrache Poenaru, Vasile Petri, C. Dimitrescu-Iași ș.a. [3]. Era necesar să se facă reconsiderarea acestora — a

[1] *B. Grigoriu*: Ștefan C. Mihăilescu, un pedagog înaintat din a doua jumătate a secolului al XIX-lea (Revista de pedagogie nr. 1/1955); *M. Ștefan*: Victor Babeș și problemele igienii școlare (Revista de pedagogie nr. 3/1954); *Sultana Sută-Sălăjan*: Probleme de învățămînt în opera lui Dionisie Pop Marțian. (Revista de pedagogie nr. 8/1957).

[2] Putem spune chiar că studiile privind organizarea școlii sînt foarte puține: *M. Avădanei*: Din trecutul școlii pedagogice din Iași (Revista de pedagogie nr. 3/1955); *Dan Berindei*: Învățămîntul în anii Unirii Țărilor Romîne (Revista de pedagogie nr. 1/1959); *E. Boldan*: Învățămîntul de-a lungul veacurilor (Gazeta învățămîntului, 18 septembrie 1959); *M. Gh. Rădulea*: Legea instrucțiunii — urmare directă a Unirii (Gazeta învățămîntului) etc.

[3] *Lucian Bologa*: George Moroiu — inițiatorul predării lucrului manual în școala românească (Revista de pedagogie nr. 8/1956); *N. C. Enescu*: Contribuția lui Gh. Asachi la rezolvarea problemei manualelor în școlile naționale din Moldova (Revista de pedagogie nr. 10/1956); *I. A. Popescu*: Din activitatea pedagogică a lui Ion Pop Reteganu (Revista de pedagogie nr. 10/1956); *M. Roșianu*: Activitatea pedagogică a lui C. Dimitrescu-Iași (Revista de pedagogie nr. 4/1958); *Ion Apostol Popescu*: Pedagogul Vasile Petri (Revista de pedagogie nr. 8/1958); *Ion Stanciu*: Petrache Poenaru — organizator al școlilor sătești în Țara Românească (Revista de pedagogie nr. 11/1958); *V. Ardeleanu*: Sărbătoare la Blaj (200 de ani de la înființarea școlii pedagogice — Gazeta învățămîntului, 31 decembrie 1958); *Gh. Popovici*: Zaharia Boiu — autor de manuale didactice (Revista de pedagogie nr. 5/1956); *Ilie Popescu-Teiușan*: Primele manuale didactice cu conținut științific din țara noastră (Revista de pedagogie nr. 4/1955); *Stanciu Stoian, I. Wolf, T. Chelaru, C. Dinu, I. Popescu-Teiușan, B. Grigoriu, Mircea Ștefan*: Din istoria pedagogiei românești; *Csengeri E., Bădină Ovidiu, Popovici L.*: Ion Ionescu de la Brad și unele probleme ale predării științelor agricole, E.S.D.P., 1959; Comunicări prezentate la sesiunea științifică a Institutului de științe pedagogice din 19—22 ianuarie 1956 (capitolul „Istoria pedagogiei" din lucrare cuprinde: *Avădanei Mihai*: Condițiile în care a fost înființată școala preparandală acum 100 de ani); *Bratu Bianca*: Din moștenirea pedagogică a lui Ion Creangă; *Dinu Constantin* și *Gartemberg Leontina*: Învățămîntul în presa de partid între anii 1921—1944; *Roman I.*: Manualul de metodică și pedagogie al lui A. Velini, un moment istoric important în dezvoltarea școlii și a instrucției maselor și gîndirii pedagogice sovietice în R.P.R.; *Oancea St., Cîrdei St., Antchi I.*: Învățămîntul științelor naturale în prima jumătate a secolului al XIX-lea; *Dr. Vescan Teofil*: Aspecte din trecutul învățămîntului științific în Ardeal.

cîtorva dintre cei mai de seamă. Pe lîngă aceasta, în legătură cu ei, au fost reconsiderați în parte și alții, precum și epoca în care au trăit.

Alte studii din această categorie se referă la ceea ce constituie mai direct evenimente ce pot fi privite ca precursoare ale vremurilor noastre: depistarea socialismului utopic în mișcarea noastră culturală și școlară, ideile școlare și pedagogice ale mișcării muncitorești din trecut, cadrele didactice și răscoalele țărănești etc.[1] În sfîrșit, un număr — e drept nu suficient de mare — de studii a fost efectuat sau inițiat în ultima vreme în legătură cu școala și pedagogia nouă din anii puterii populare[2]. Dacă nu sînt prea numeroase, în schimb ele sînt destul de cuprinzătoare, referindu-se la probleme variate și ramuri diferite ale școlii și pedagogiei din această perioadă.

Această trecere în revistă ne arată, credem, că, dacă cercetătorii noștri vor folosi tot acest material, el le va putea fi de un real folos. Socotim chiar că el a creat deja un curent de opinie între specialiști, în favoarea unei juste reconsiderări a trecutului nostru școlar și pedagogic. În el se scoate în evidență trecutul de luptă al poporului din țara noastră, pentru dreptul său la învățătură, lupta dintre concepțiile progresiste și cele reacționare și victoria, pînă la urmă, a celor dintîi asupra celorlalte; condițiile

---

[1] *Stanciu Stoian*: Teodor Diamant și socialismul utopic în principatele dunărene (Analele Universității C. I. Parhon — 1957); *C. Dinu* și *L. Gartemberg*: Demascarea politicii reacționare în domeniul învățămîntului de către presa de partid între anii 1923—1929 (Revista de pedagogie nr. 5/1956); *N. Andrei, S. Marin, St. Popescu*: Unele aspecte ale participării cadrelor didactice din regiunea Craiova la răscoalele din 1907 (Revista de pedagogie nr. 3/1957); *R. Munteanu*: Figuri de învățători în literatura răscoalelor (Revista de pedagogie nr. 4/1957); *Stanciu Stoian, I. Cremer, M. Ștefan ș.a.*: Învățătorii și răscoalele din 1907, E.S.D.P., 1958.

[2] *Stanciu Stoian*: Sarcinile științei pedagogice din țara noastră în lumina Congresului al II-lea al P.M.R. (Revista de pedagogie nr. 4/1956); *Stanciu Stoian* și *Mircea Ștefan*: Pedagogia românească în zece ani de democrație populară (Revista de pedagogie nr. 12/1957); *Al. Roșca*: Dezvoltarea psihologiei pedagogice în R.P.R. în cei zece ani de la proclamarea Republicii (Revista de pedagogie nr. 12/1957); *Laszlo Banyai*: Învățămîntul în limba maternă a naționalităților conlocuitoare sub regimul de democrație populară (Revista de pedagogie nr. 12/1957); *Ștefan Birsănescu*: Pedagogia în universitățile și institutele de învățămînt superior din R.P.R. între anii 1948—1958 (Revista de pedagogie nr. 12/1957); *A. Manolache*: Dezvoltarea învățămîntului nostru în cei 15 ani de la eliberarea patriei (Revista de pedagogie nr. 4/1959); *N. Șipoș*: Congresul învățătorilor — moment important în dezvoltarea învățămîntului nostru (Revista de pedagogie nr. 4/1959); *I. Demeter*: Învățămîntul și cultura naționalităților conlocuitoare din R.P.R., aplicarea consecventă a învățăturii marxist-leniniste de către P.M.R. (Revista de pedagogie nr. 4/1959); *V. Mișicu* și *V. Daneș*: Dezvoltarea învățămîntului profesional și tehnic din țara noastră strîns legat de nevoile economiei naționale (Revista de pedagogie nr. 4/1959); *Stanciu Stoian*: Partidul Muncitoresc Romîn — organizator și conducător al dezvoltării școlii și pedagogiei din țara noastră în anii puterii populare (Revista de pedagogie nr. 1/1960); O glorioasă aniversare: împlinirea a 40 de ani de la înființarea Partidului Comunist din Romînia (Revista de pedagogie nr. 4/1961); *Ilie Murgulescu*: Avîntul învățămîntului și culturii în lumina Hotărîrilor Congresului al III-lea al P.M.R. (Revista de pedagogie nr. 4/1961); *Stanciu Stoian*: Crearea unei gîndiri pedagogice socialiste în R.P.R. (Revista de pedagogie nr. 4/1961); *Tiberiu Truțer* și *Ion Stanciu*: Lupta partidului pentru promovarea principiilor democratice în școală și a ideilor progresiste în pedagogie (1921—1947).

social-economice au determinat existența unei anumite școli și a unei anumite pedagogii, în ce măsură la rîndul lor acestea au influențat sau au frînat dezvoltarea țării.

O grijă deosebită pun cercetătorii noștri, azi, tot mai mult, în a arăta atît latura progresistă, cît și limitele teoriei și practicii educației din trecut.

Avem aci datoria nu numai de a face un inventar recapitulativ al marilor succese obținute în această perioadă, ci și de a dezvălui ceea ce este esențial în acest proces de dezvoltare, de a preciza, ca să zicem așa, trăsăturile unei noi tradiții pedagogice, tradiția pedagogică socialistă în patria noastră socialistă. Nu pentru a o opune tradiției progresiste a trecutului, ci pentru a arăta că ea o continuă (ea singură o continuă) în ceea ce aceasta a avut mai bun; nu pentru a rămîne la ele, ci pentru a avea un mai solid punct de sprijin pentru viitoare realizări.

Dintre toate lucrările apărute pînă acum privind istoria pedagogiei romînești, aceea care a încercat să cuprindă mai mult, anticipînd astfel apariția unui manual sau tratat, este lucrarea citată deja, intitulată „Din istoria pedagogiei romînești", elaborată de Institutul de științe pedagogice. Ea se oprește însă în pragul secolului al XX-lea. Am mai putea adăuga la aceasta capitolele despre țara noastră din lucrarea: „Istoria pedagogiei universale" și din lucrarea: „Din istoria gîndirii pedagogice universale", (Antologie), editate tot de Institut. Ele arată însă mai mult direcția spre care trebuie să ne îndreptăm activitatea, decît realizarea obiectivului propus. Ele, împreună cu toate studiile monografice și parțiale, de care ne-am ocupat, formează un material de la care putem porni în elaborarea tratatului nostru.

3. Pentru elaborarea tratatului de istoria pedagogiei romînești (la început i-am spus manual) s-a întocmit încă din anul 1957 un „proiect de prospect", de un colectiv alcătuit în acest sens de Institutul de științe pedagogice.[1] Așa cum s-a arătat și atunci și mai tîrziu, lucrarea o socoteam mai de grabă un anteproiect, urmînd să devină proiect — și prin aceasta ipoteză, oarecum, pentru cercetări — abia după ce era supus unei discuții cît mai largi a specialiștilor.

Proiectul de prospect cuprindea în rezumat:

— Introducere (obiect, metode, structura lucrării).

I. Procesul instructiv-educativ în orînduirea comunei primitive.

II. Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică în orînduirea sclavagistă (pînă în sec. II inclusiv).

III. Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică în orînduirea feudală (epoca prefeudală pînă în sec. XI; sec. XI—XV; sec. XV—XVIII; sec. XVIII—XIX; 1818).

[1] Colectivul a fost format din: Binder Ștefan, Bako Adalbert, Bologa Lucian, Coman Anye, Cremer Isidor, Dinu C-tin, Drăgulescu C-tin, Enescu Nicolae, Gabrea Iosif, Lebedev P. A., Popescu-Teiușan I., Sen Alexandru, Stoian Iorgu, Stanciu Stoian, Udrea Traian.

IV. Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică în orînduirea capitalistă (1819—1864; 1864—1880; 1880—1900; 1900—1918; 1918—1944).

V. Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică în perioada de trecere de la capitalism la socialism (lupta pentru rezolvarea sarcinilor burghezo-democrate: 1944—1948; revoluția școlară și pedagogică în Republica Populară Romînă, începînd cu anul 1948; situația actuală).

Ca indicație pentru modul cum trebuie să fie tratată materia s-a arătat că fiecare capitol este bine să cuprindă, în general, trei părți mai importante: situația economică, socială, politică și culturală a epocii respective, procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică. Aceste indicații au fost socotite cu atît mai necesare, cu cît tratatul urma să fie operă de colaborare. În felul acesta se putea asigura unitatea sa de structură.

Proiectul de prospect a fost publicat în nr. 2 din anul 1957 al Revistei de pedagogie. El a fost precedat de o notă introductivă. Se sublinia în notă că inițiatorii operei ce urmează să fie elaborată socotesc că este vorba de „o lucrare grea și plină de răspundere" și, de aceea se face apel insistent la toți specialiștii să-și dea contribuția lor, chiar de la început, pentru definitivarea prospectului. Observațiile și propunerile solicitate trebuiau să se refere în mod deosebit la problemele fundamentale ale unei astfel de lucrări: periodizarea și structura generală a lucrării; orientarea ideologică; forma [1].

Discuțiile purtate în jurul proiectului de prospect al istoriei pedagogiei romînești, în coloanele Revistei de pedagogie, au durat mai bine de un an. În acest răstimp s-au publicat 7 articole, plus un articol de concluzii, alcătuit de un colectiv desemnat de conducerea Institutului de științe pedagogice [2]. După această dată, discuțiile au fost întrerupte pentru a fi reluate în anul 1960, cînd lucrarea a fost trecută în planul de muncă al Institutului. Este necesar să trecem acum din nou în revistă esențialul din discuțiile ce s-au purtat, atît înainte de „Concluziile" din 1958 cît și după aceea și să încercăm să tragem noi înșine unele concluzii acum.

Participanții la discuțiile purtate în 1957—1958 și după aceea au subliniat cu toții importanța unei astfel de lucrări atît pentru reconsiderarea trecutului, studiat de pe alte poziții, cît și pentru valorificarea unor fapte necercetate încă, mai ales din trecutul mai apropiat care privește anii puterii populare. S-a arătat, de asemenea, importanța lucrării pentru practică (predarea cursului de istoria pedagogiei romînești) ca și pentru promovarea cercetătorilor noștri într-o muncă de colaborare colegială, de natură să formeze noi cadre de cercetători, cei mai în vîrstă „înoindu-se" la rîndul lor și ei.

În concluziile sale, colectivul din 1958 a arătat că participanții la discuția purtată în Revista de pedagogie s-au referit în special la patru pro-

[1] Revista de pedagogie nr. 2/1957, p. 60.

[2] Colectivul a fost format din: prof. univ. Șt. Bîrsănescu, conf. univ. B. Grigorin, prof. I. Wolf.

bleme mai importante: structura tratatului, periodizarea, conținutul lui și orientarea ideologică. Referindu-ne la toate discuțiile purtate, noi vom inversa puțin ordinea. Vom vorbi mai întîi de orientarea generală, în special ideologică, pe care toți o socotim, desigur, cea mai importantă. În ea vom include și periodizarea, precum și problemele de conținut, după care ne vom ocupa de structura tratatului, metode de cercetare și formă de prezentare, inclusiv stilul prezentării.

În general, observațiile care s-au făcut prospectului, din punctul de vedere al orientării generale, nu sînt prea numeroase. Le-am fi dorit mai bogate, mai substanțiale, mai adînci. O imputare adusă proiectului de prospect, în această privință, este aceea că nu se dau suficiente indicații asupra modului cum vor fi văzute diferitele probleme, într-o justă interpretare marxist-leninistă. Unul dintre participanții la discuție, referindu-se la „promisiunile", cum se exprimă el, de a se scoate anumite concluzii și a se face anumite caracterizări, fără a da aceste caracterizări chiar, spune: „am fi dorit să ni se ofere caracterizările ca atare și nu promisiunea unor caracterizări" [1]. Gustînd cum se cuvine ironia făcută, vom admite că el are în parte dreptate. Era bine dacă în prospect se precizau unele idei în acest sens. În tratat, în orice caz, ele trebuie să fie precizate. Noi credem însă că, dacă criticul nostru ar fi fost pus el însuși să facă acest lucru, e probabil că ar fi dat cel mult prilej de discuții numai (ceea ce, evident, nu era rău), dar e tot așa de probabil că n-ar fi știut, deocamdată, înainte de a cerceta, ce să spună.

O observație cu privire la orientarea generală, făcută în special în ultimul timp, în discuțiile colectivului de colaboratori, este în legătură cu impresia ce se lasă din prospect că o parte a fiecărui capitol (începutul), ar putea să apară ca un „adaos" de natură sociologică și că explicările de natură economică, politică și socială, din restul capitolelor, ar putea da aceeași impresie. Socotim observația îndreptățită, în bună măsură. Noi trebuie să ne ferim de „sociologizare" ca și de aplicarea unui determinism mecanic, care nu explică nimic. Fenomenul educativ este un fenomen social-istoric, dar el este fenomen educativ și nu general social. Ca fenomen de suprastructură el e determinat de bază, dar acest determinism trebuie privit ca un proces intim organic, petrecut în primul rînd în desfășurarea și dezvoltarea lui, nu numai provocat din afară. De aceea, este bine venită recomandarea ca datele economice, politice și sociale să fie nu prea dezvoltat prezentate separat, ele să intervină mai de grabă pe parcurs, în explicarea faptelor pedagogice propriu-zise, nu ca un „adaos", ci pentru explicarea aspectului pedagogic.

De orientarea generală a tratatului ține și problema periodizării. O problemă care s-a ridicat, în legătură cu aceasta, a fost următoarea: urmează istoria școlii și pedagogiei periodizarea generală a istoriei, sau poate avea o periodizare proprie, legată de unele evenimente cruciale din propria-i istorie? În general, s-a admis că periodizarea nu poate fi alta. S-a crezut însă

[1] *M. Ștefan*: Cu privire la proiectul de prospect de istorie a pedagogiei în R.P.R. (Revista de pedagogie nr. 2/1958, p. 68).

că se pot face și unele excepții. Așa s-a admis, de pildă, ca început pentru școala și gîndirea pedagogică de tip burghez anul 1818, anul întemeierii școlii de la Sf. Sava de către Gh. Lazăr. Admiterea acestei date este explicabilă și prin faptul că și între istorici mai erau încă discuții în această privință.

Discuțiile au demonstrat că excepții de felul celei citate nu sînt îndeajuns de justificate științific. Asemenea criterii, ca apariția unei reforme școlare, oricît de importantă ar fi ea, nu sînt hotărîtoare din punct de vedere istoric, nici general, nici special. Ele nu pot avea o semnificație mai adîncă, așa cum s-a arătat, pe drept cuvînt, „deoarece anumite reforme școlare nu sînt hotare în istoria pedagogiei, ci expresii ale unei situații speciale date, reflectate în suprastructură" [1]. Am putea adăuga aci și un alt argument. Așa cum admitem de pildă, ca un adevăr cu valoare de lege, unitatea dintre logic și istoric, dintre știința unui fenomen și istoria dezvoltării lui concrete, tot așa de just este să spunem că logica istoriei este și ea una în esența ei. Esențialul, baza, este desfășurarea orînduirilor în ansamblu, nu diferitele aspecte ale fiecărei orînduiri. A rupe și trata izolat, cu periodizări proprii, istoria gîndirii pedagogice înseamnă a face metafizică. Periodizarea istoriei pedagogiei romînești va trebui deci să urmeze criteriile de periodizare admise pentru istorie în general. Ne vom feri, se înțelege, să facem o simplă transferare mecanică a periodizării istoriei la istoria pedagogiei, [2] dar cadrul evenimentelor studiate nu poate fi în afara cadrului general al perioadelor istorice bine determinate.

Se pune însă o întrebare: de unde vom începe istoria pedagogiei romînești? S-a admis ideea ca ea să înceapă o dată cu apariția poporului romîn, mai mult de cît atît, a statelor romîne (voievodatele); argumente în sprijinul acestei idei sînt, se înțelege. Avem oare instituții educative, avem „categorii" pedagogice formate înainte de „descălecare" și mai ales din comuna primitivă? Greu de susținut. Credem însă că, dacă nu i se dă o extindere nefirească, nimic nu poate strica dacă vom începe studiul nostru cu viața care s-a întemeiat, într-un fel, pe teritoriul țării noastre înainte de această dată. Pledează pentru aceasta (și destul de serios, după părerea noastră), faptul că această viață nu e fără legătură cu ceea ce a urmat, ca în cazul altor popoare. Dimpotrivă, ea premerge cauzal, într-un anumit înțeles, condiționează și explică deci firul neîntrerupt al istoriei noastre.

De altfel, însăși istoria generală trebuie privită, pentru aceleași motive, ca un tot cu ceea ce are ea mai esențial, istoria popoarelor, nu numai a unei pături sau clase sociale. În sînul fiecărei națiuni burgheze în orînduirea de clasă, există, așa cum a arătat Lenin, două culturi: una dominantă burgheză, dar și elemente „fie și nedezvoltate, de cultură democratică" [3], expresie a năzuințelor spre cultură proprie a maselor exploatate. Istoria burgheză a culturii s-a ocupat întotdeauna, aproape în exclusivitate, numai

[1] *Eugen V. Săndulescu*: Cîteva observații de principiu pe marginea proiectului de prospect pentru istoria pedagogiei în R.P.R., (Revista de pedagogie nr. 6/1957, p. 74).

[2] *E. F. Korolev*: Unele probleme ale istoriei școlii și pedagogiei sovietice (Sovietskaia pedagoghika nr. 1/1958).

[3] *V. I. Lenin*: Despre problema națională și național colonială, E.S.P.L.P., 1958, p. 126.

de prima. Istoria marxist-leninistă a culturii nu poate privi astfel lucrurile și nici istoria pedagogiei unui popor. Ea privește istoria pedagogiei poporului respectiv în întregul ei (evident cu părțile ei componente), luînd partea elementului democrat, progresist, împotriva celui reacționar. În prospectul de istoria pedagogiei romînești acest punct de vedere nu este absent. El trebuie să fie însă mai mult subliniat, sarcină ce revine să fie îndeplinită de autorii viitorului tratat.

O problemă însă se ridică în legătură cu aceasta, și anume: cum vom trata istoria școlii și gîndirii pedagogice din țara noastră, unde alături de romîni trăiesc și minorități. Cum vom trata, în speță, istoria școlii și gîndirii pedagogice din Transilvania și Banat? Aproape toți participanții la discuție au arătat că tratarea fiecărei epoci, separat, pe naționalități, nu este justă și observația este îndreptățită. Școala și gîndirea pedagogică în Transilvania, într-o epocă dată, a fost pătrunsă în fond de același spirit și deci trebuie prezentate în unitatea lor.

„O astfel de prezentare — cum spune unul dintre participanții la discuție — va arăta și faptul că istoria învățămîntului și educației naționalităților conlocuitoare nu poate fi despărțită de dezvoltarea școlii romînești, ci trebuie prezentată în strînsă legătură cu ea.[1]

Tratarea unitară a unei epoci, din acest punct de vedere, corespunde de fapt luptei unitare pe care poporul a dus-o în mod firesc pentru drepturi, deci și pentru dreptul la educație și instrucție. Atunci cînd lucrurile nu s-au petrecut așa, aceasta s-a datorat faptului că în desfășurarea evenimentelor a intervenit un element străin, ostil poporului.

„Împărțirea școlilor pe naționalități în cadrul unui singur stat este — zice Lenin — dăunătoare din punctul de vedere al democrației, în general și al intereselor luptei de clasă a proletariatului în special".[2]

Noi nu trebuie să evidențiem numai ceea ce era creat prin voința claselor dominante exploatatoare împotriva poporului, ci și (sau mai ales) ceea ce constituia și constituie fondul comun al luptei poporului muncitor, indiferent de naționalitate. Problema trebuie tratată, cu alte cuvinte, nu de pe pozițiile naționalismului burghez, ci după acelea ale internaționalismului proletar.

Revenind la problema existenței celor două culturi în sînul fiecărei națiuni, în orînduirile bazate pe clase antagoniste se mai pune o problemă: cultura folclorică, în cazul nostru folclorul pedagogic. În prospect lucrul acesta nu este clar pus. Nu este clar, anume, care este locul folclorului pedagogic din țara noastră într-o lucrare de istoria pedagogiei, ca să zicem așa, „culte". Problema a fost pusă și pentru istoria literaturii romîne în legătură cu proiectatul tratat al acesteia. Istoricii burghezi ai literaturii, de pildă, vorbeau o dată, la început, despre folclorul literar și valoarea lui estetică. După aceea, socotindu-l ca o categorie permanentă, mereu aceeași (pentru că ei o doreau așa), mai vorbeau despre folclor, incidental, ca de o sursă exterioară de inspirație, la care unii istorici se adresează.

---

[1] *Ion Wolf*: Observații cu privire la proiectul de prospect al istoriei pedagogiei în R.P.R., (Revista de pedagogie nr. 6/1957, p. 72).

[2] Lenin despre învățămîntul public, E.S.D.P., 1959, p. 202.

Aceasta nu este concepția științifică, marxistă, despre folclor. Noi vedem în folclor, din contră, tradiția populară vie a creațiilor literare, artistice și în general culturale, tradiție care-și are și ea istoria ei. Folclorul este istorie. Ca să întrebuințăm o expresie a acad. G. Călinescu, nu putem „să așezăm folclorul în spațiu absolut" [1]. El este o categorie istorică, dialectică. A existat folclor primitiv, sclavagist, feudalo-iobăgist; a existat și există un folclor în orînduirea capitalistă. În același timp, în sfîrșit, se naște și crește un folclor socialist. Nu e operă ușoară, dar în măsura posibilităților noi trebuie să ținem seama de acest adevăr. Măsura în care vom izbuti să prindem gîndirea pedagogică folclorică a fiecărei orînduiri, ne va indica, mai în adîncime, locul școlii și al celorlalte instituții instructiv-educative în societatea respectivă.

Încheiem considerațiile noastre privitoare la orientarea pe care trebuie s-o aibă tratatul de istorie a pedagogiei romînești cu o observație de ordin ideologic și anume cu rolul pe care l-a avut ideologia clasei muncitoare și partidul ei în trecutul nostru școlar și pedagogic. Problema, de o deosebită importanță, a fost ridicată de unul dintre participanții la discuții. El arată că, în proiectul de prospect ea a fost rezolvată unilateral.

„Proiectul de prospect, ca de altfel și lucrările apărute pînă în prezent cu această temă, se ocupă mai ales de lupta P.C.R. pentru demascarea politicii guvernelor burghezo-moșierești în domeniul învățămîntului și neglijează faptul că P.C.R. a trasat în același timp și căile rezolvării cu adevărat democrate a problemelor de învățămînt, elaborînd un program și poziția de luptă pentru îmbunătățirea condițiilor instruirii maselor muncitoare". [2]

Noi nu sîntem de acord cu afirmația că toate lucrările de pînă acum au avut același caracter, dar credem că în cea mai mare măsură observația este justă. Ea este în întregime justă ca recomandare pentru autorii viitorului tratat de istoria pedagogiei romînești. Aici este cazul să arătăm că tocmai în aceasta a și constat deosebirea esențială dintre ideologia partidului clasei muncitoare și pedagogii progresiști rămași pe poziții burgheze. Aceștia criticau, demascau relele școlii și educației burgheze, dar nu arătau și calea nouă pentru înlăturarea lor. Ei propuneau, cel mult, reforme de suprafață în cadrul sistemului. Partidul clasei muncitoare, ca partid, și prin reprezentanții săi competenți, au arătat tocmai această cale nouă. În acest sens, de pildă, s-au popularizat ideile leniniste despre școală și educație, s-a conturat ideea unei școli unice a muncii etc.

După aceste considerații mai ample cu privire la orientarea generală a lucrării, la orientarea sa generală și la conținut, să trecem la observațiile privitoare la structura tratatului, la metode și stil de prezentare. Participanții la discuții au făcut multe observații în această direcție. Oricît de folositoare ar fi acestea (și sînt), ele n-au nevoie, credem însă, de o dezbatere mai largă aci. Redacția le cunoaște și va căuta să țină seama de ele în măsura posibilului.

---

[1] *G. Călinescu*: Istoria literaturii, Contemporanul, 22.III.1961.

[2] *Tiberiu Truțer*: Observații asupra proiectului de prospect pentru istoria pedagogiei în R.P.R., (Revista de pedagogie nr. 11/1957, p. 64).

Marea majoritate a participanților la discuții (în scris sau în ședințe de lucru), au apreciat, de pildă, ca justă tratarea materiei grupată pe cele trei puncte : situația economică, socială, politică și culturală a epocii în care se produce fenomenul pedagogic ; procesul instructiv-educativ ; concluzii. S-a făcut însă obiecția, pe care de altfel am mai arătat-o, ca punctul prim să fie tratat cît mai succint, fiind vorba de istoria pedagogiei și nu de o istorie economică, socială sau politică. Noi ne-am declarat de acord cu acest punct de vedere și am arătat și în ce mod. Ceea ce am mai adăuga aci este faptul că însăși indicația, ca atare, autorii tratatului nu vor trebui s-o ia mecanic. Acolo unde nu e necesar s-o aplice, nu o vor aplica.

O altă observație de natură principială s-a indicat în legătură cu locul perioadei prefeudale (perioada de trecere la feudalism, secolele III—X) și a primei perioade a revoluției populare (1944—1948). S-au exprimat păreri care plasau perioadele respective în cadrul orînduirilor anterioare, după cum s-a exprimat și părerea contrarie. Optăm, se înțelege, pentru această din urmă părere. Perioada prefeudală o vom trata ca introducere la feudalism (noul ce se va dezvolta), deși problema este destul de complexă și controversabilă, în același timp, pentru țara noastră. Cît despre perioada 1944—1948, aci lucrurile sînt clare. Această perioadă nu înseamnă numai desăvîrșirea revoluției burghezo-democrate, ci și pregătirea terenului pentru trecerea la dictatura proletariatului în vederea construcției socialismului. Etapa dinainte și de după 1948, așa cum a subliniat tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej, constituie *„un singur proces revoluționar neîntrerupt“* [1]. Autorii tratatului de istoria Romîniei adoptă și ei, de altfel, acest punct de vedere.

Trecînd la metodologia și metodica muncii de cercetare a colectivului de redacție, acesta și-a croit, am putea spune, deja, un drum. Și drumul se precizează și mai mult pe măsură ce se înaintează în muncă. Principalul este ca principiile de la care se pornește să fie clare și juste.

Metoda noastră de cercetare și considerare a faptelor este, se înțelege, metoda materialismului istoric. Aceasta ne cere să privim istoria *„ca un proces unitar guvernat de legi necesare, în toată uriașa lui varietate de aspecte și contradicții“*, [2] un proces care are la temelie producția materială în continuă transformare, transformare care înseamnă continua rezolvare a contradicțiilor și care atrage după ea transformări în suprastructură. Așa cum arată Marx însă *„trebuie să facem întotdeauna o deosebire între revoluționarea materială a condițiilor economice de producție, care poate fi constatată cu precizie științifică, și formele juridice, politice, religioase, artistice sau filozofice, într-un cuvînt ideologice, în care oamenii devin conștienți de acest conflict și-l rezolvă prin luptă“* [3].

Metoda materialist-istorică ne cere astfel să pornim de la concret, de la condițiile istorice luate în ansamblul lor și în lumina lor să vedem faptele de educație, pe care să le cercetăm, de asemenea, în legăturile lor cu baza și între ele. În considerarea dezvoltării școlii și gîndirii pedagogice, mate-

[1] *Gheorghe Gheorghiu-Dej* : Articole și cuvîntări, 1955—1959, p. 24.
[2] *V. I. Lenin* : Marx-Engels marxism, Ed. Politică, 1958, p. 16.
[3] *K. Marx* : Contribuții la critica economiei politice, E.S.P.L.P., p. 10.

rialismul istoric ne cere să cercetăm cu atenție problema continuității și succesiunii evenimentelor, faptele care se supun legilor unei orînduiri și cele ce aparțin alteia, saltul realizat. Trebuie să ne ferim de identificări și chiar și numai de analogii de fapte cu funcții deosebite, din orînduiri deosebite, după cum va trebui să ocolim ispita proletcultistă care ne îndeamnă adesea să vedem noul acolo unde el nu este. Noul însuși nu există și nu poate fi înțeles decît în și prin cunoașterea condițiilor care i-au determinat apariția. Cunoaștem în această privință recomandarea făcută de Lenin. El spune: *„fără înțelegerea limpede a faptului că numai prin cunoașterea precisă a culturii create de întreaga dezvoltare a omenirii, numai prin prelucrarea ei se poate constitui o cultură proletară, fără această înțelegere nu se poate îndeplini sarcina ce ne stă în față"* [1].

În sfîrșit, o muncă serioasă așteaptă pe cercetătorul din domeniul pedagogiei romînești în precizarea rolului pe care l-au avut diferitele personalități în istoria școlii și gîndirii pedagogice. Pentru a preciza acest rol, va trebui să avem un ochi critic cît mai ascuțit, pentru a distinge ceea ce este progresist de ceea ce a rămas în cenușa trecutului. Nu trebuie să uităm însă în această privință indicația dată de Lenin: *„Meritele istoriei* — spune Lenin — *se judecă nu după ceea ce n-au dat personalitățile istorice în comparație cu cerințele contemporane, ci după ceea ce au dat ele nou, în comparație cu predecesorii lor"* [2]. Lucrul acesta este valabil, se înțelege, nu numai pentru oameni, ci și pentru epoca însăși, în întregul ei.

Trebuie să spunem că, în privința izvoarelor în general, munca în domeniul istoriei pedagogiei nu este ușoară. Materialul pe care îl avem la dispoziție, lăsat de cercetătorii din trecut este și incomplet, și de natură să împingă spre o anumită orientare. El a fost selectat după criterii care nu-s ale noastre. Pe lîngă aceasta, materialul privind istoria recentă nici nu este adunat, în cea mai mare parte. Este adevărat că el este, în mare măsură, viu în mintea fiecăruia dintre noi, dar acest lucru nu este suficient. Iată de ce lucrarea este concepută ca operă a unui colectiv destul de numeros, împărțit pe subcolective. Colectivul în ansamblul lui și subcolectivele, conduse de cîte un responsabil, vor avea să remedieze prin activitatea lor aceste lacune. Unii participanți la discuție au emis chiar ideea ca paralel cu munca de elaborare a tratatului să se facă și una de culegere și publicare de documente. Culegerea de documente credem că se poate face, publicarea lor nu credem însă că este cazul să intre neapărat în preocupările colectivului, deocamdată. Aceasta ar însemna să se urmărească în același timp două scopuri. E mai bine să ne propunem unul și să-l realizăm cum se cuvine.

4. Tratatul de istoria pedagogiei romînești este planificat să se elaboreze în următorii 3—4 ani. Pînă atunci se vor mai publica, desigur, lucrări parțiale și monografice. Apariția tratatului nu trebuie să se lase mult așteptată însă, după cum nu poate fi nici forțată.

[1] *V. I. Lenin*: Opere 31, E.S.P.L.P., 1956, p. 269.
[2] *V. I. Lenin*: Opere, vol. II, ed. P.M.R., Buc., 1951, pag. 173.

Vrem să subliniem, în încheiere, pentru ce trebuie să ținem seama de acest lucru, de această dublă indicație a situației de fapt. În primul rînd, pentru că el ne e necesar și, mai mult de cît atît, e necesar ca el să fie o operă calitativ realizată. În al doilea rînd, pentru că în momentul de față se fac asemenea lucrări și pentru alte domenii. Fără a mai pomeni despre tratatul de istoria Romîniei, azi se lucrează la tratate asemănătoare : istoria filozofiei, istoria psihologiei, istoria literaturii etc.

Unii dintre noi sînt înclinați să creadă că ar fi mai indicat să așteptăm ca întîi să apară acestea și apoi să trecem la elaborarea unui tratat de istoria pedagogiei romînești. Ar pleda pentru aceasta faptul că pedagogia este, într-un fel, o sinteză aplicativă, a altor discipline. Pe lîngă faptul că lucrul acesta nu e decît în parte adevărat, dar noi nu putem să acceptăm acest rol de codaș. În plus, dacă e adevărat că este bine să ne folosim de cercetările altora, tot așa de util pentru știință este ca și noi să aducem aportul nostru la cercetarea comună. Asemenea servicii putem aduce istoricului psihologiei, filozofiei și chiar și altora.

Oportunitatea apariției tratatului de istoria pedagogiei romînești mai trebuie judecată și din punct de vedere al folosului pe care o astfel de lucrare poate să-l aibă pentru practică, pentru practica în domeniul politicii școlare ca și a școlii însăși.

Considerăm, în adevăr, o justă reconsiderare a istoriei pedagogiei romînești ca foarte utilă pentru politica noastră școlară. Nu o dată, în ultimii ani, autoritatea școlară a avut nevoie să valorifice, pentru azi, ceva din trecutul nostru școlar. În valorificarea acestor tradiții trebuie să fim de acord în a recunoaște că multe lucruri nu ne sînt cu totul clare. În acest sens putem spune că o istorie a pedagogiei romînești poate să fie un izvor pentru practica școlară și anume a politicii școlare.

Același lucru putem spune despre școala însăși. Să ne referim, de pildă, numai la o situație : faptul că unele dintre cadrele noastre didactice au încă amintirea unor metode folosite în școala dinainte de 23 August 1944. Istoria pedagogiei romînești va putea și aci — și în atîtea cazuri asemănătoare — să-și aducă aportul său de lămurire.

La toate acestea am mai putea adăuga marele folos, din punct de vedere educativ, pe care-l poate aduce tratatul, pentru cadrele didactice actuale, pentru viitoarele cadre și pentru cercetătorii înșiși : actuali și viitori. Aceasta ar fi o treaptă pentru o alta mai înaltă, la care avem dreptul să aspirăm.

ЗА ТРАКТАТ О ИСТОРИИ РУМЫНСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

(Резюме)

Автор занимается некоторыми главными вопросами, которые ставятся в связи с разработкой трактата о истории румынской педагогики. Ставятся и обсуждаются следующие вопросы: место, которое должно занимать история педагогики в системе

педагогических наук, определение педагогической истории, её периодизация, источники, которыми пользуются при установлении воспитательного явления данного периода, критерии по использованию педагогических идей разными деятелями культуры, просвещения и т. п.

Затем очерк приводит некоторые уточнения, в связи с опубликованными в „Revista de pedagogie" в 1957 году обсуждениями проекта проспекта. Между прочим автор уточняет, что в разработке трактата о истории румынской педагогики, весьма необходимо, чтобы в каждом периоде школа и педагогическая мысль были бы разработаны едино, как вопрос, касающийся всех наших трудящихся, а не раздельно по провинциям, и, тем более по национальностям. Унитарная разработка определённого периода соответствует сплочённой борьбе нашего народа за права, стало быть и за право на образование и воспитание.

Особое внимание автор уделяет той главной роли, которую играла в прошлом идеология рабочего класса и его партия, в румынской школе и педагогике. Эта роль не ограничивалась лишь только разоблачением реакционной политики буржуазно-помещичьих правительств в области образования, но и указала пути для разрешения подлинного демократического воспитания молодого поколения.

Свои соображения, в связи с разработкой трактата об истории румынской педагогики, автор в заключении, настаивает на своевременость его появления и на пользу в практике школьной политики, а также на необходимость, чтобы этот труд был результатом научной работы широкого коллектива педагогов разных центров страны.

POUR UN TRAITÉ D'HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE ROUMAINE

(Résumé)

L'auteur s'occupe de quelques problèmes importants concernant l'élaboration du traité de l'histoire de la pédagogie roumaine.

L'étude signale et discute une série de problèmes, tels que : la place de l'histoire de la pédagogie dans le systhème des sciences pédagogiques, la définition de l'histoire de la pédagogie, la périodisation de l'histoire de la pédagogie roumaine, les sources utilisées en vue de déterminer la place d'un phénomène éducatif dans une période donnée, les critériums selon lesquels on puisse interpréter les idées pédagogiques de certains hommes de lettres et de culture etc.

L'étude ajoute ensuite quelques précisions relatives aux discussions menées en 1957 par la Revue de pédagogie, autour du projet de prospectus.

Entre autres, l'auteur précise que dans l'élaboration d'un traité de l'histoire de la pédagogie roumaine, il est impérieusement nécessaire de présenter l'école et la pensée pédagogique de chaque époque, comme des problèmes concernant le peuple travailleur dans son unité et non par provinces et encore moins par nationalités.

La présentation d'une époque dans son unité correspond à la lutte unie menée par le peuple pour gagner des droits, parmi lesquels il faut compter aussi le droit à l'instruction et à l'éducation.

L'auteur accorde une attention spéciale au rôle important que l'idéologie de la classe ouvrière et de son parti a joué dans le passé de l'école et de la pédagogie roumaines. Ce rôle ne s'est pas limité à démasquer la politique réactionnaire des gouvernements bourgeois-féodaux sur le terrain de l'enseignement, mais il a indiqué aussi la voie, en vue d'une solution véritablement démocratique de l'éducation de jeunes.

L'auteur termine ses considérations, en insistant sur l'opportunité de l'apparition d'un traité d'histoire de la pédagogie roumaine, sur son utilité pour la pratique de la politique scolaire et sur la nécessité de réaliser cet ouvrage par une collectivité large de pédagogues, provenant de différents centres du pays.

CU PRIVIRE LA ROLUL COORDONATOR AL DIRIGINTELUI

Conf. univ. *O. ȘAFRAN*

Sînt fără îndoială mulți indici pe care trebuie să-i luăm în considerare, atunci cînd ne trebuie puncte de reper pentru a aprecia progresele înregistrate de școala noastră. Exigența mereu sporită față de calitatea muncii instructiv-educative a școlii este — credem — unul dintre cei mai grăitori.

Partidul nostru, organele de conducere ale învățămîntului, oamenii muncii manifestă o deosebită grijă față de calitatea muncii instructiv-educative.

Sporirea exigenței față de învățămînt se caracterizează, în general, atît prin insistența ca sarcinile curente ale școlii să fie îndeplinite din ce în ce mai bine, cît și prin precizarea unor sarcini noi, corespunzătoare mersului înainte al țării noastre pe drumul socialismului. Noi ne referim aci, mai ales, la primul dintre aceste două aspecte. Insistența ca sarcinile curente să fie îndeplinite la un nivel din ce în ce mai înalt nu înseamnă în primul rînd — așa cum în mod greșit înțeleg unii — manifestarea unei nemulțumiri, ci mai ales a convingerii, că — în urma experienței acumulate de către pedagogi în munca lor — aceste sarcini pot fi îndeplinite azi mai bine decît ieri și mîine mai bine decît azi. Înțeleasă astfel, sporirea exigenței față de școală este o manifestare a încrederii față de posibilitățile ei de a depăși calitativ realizările obținute. Pe măsură deci ce cadrele didactice din școlile noastre confirmă încrederea care li se acordă, crește încrederea însăși și aceasta se manifestă prin sporirea corespunzătoare a exigențelor.

Considerăm că ne aflăm, în adevăr, în fața unui indiciu de o deosebită semnificație în ce privește progresul învățămîntului nostru.

Toți factorii educativi din școală au sarcini importante și bunul mers al unei unități școlare este neîndoielnic condiționat de felul în care acești factori răspund îndatoririlor lor specifice. Unele dintre muncile educative se situează însă, în mod obiectiv, pe o treaptă mai înaltă — din punctul de vedere al importanței lor — în ansamblul eforturilor colective pentru obținerea unui rezultat pe care toate cadrele didactice îl doresc din ce în ce mai bun. Este vorba, desigur, de acele munci care constau, în esență, tocmai în mobilizarea și coordonarea eforturilor colective. Cum este și firesc, exigențele față de cei care îndeplinesc asemenea munci sînt mai mari. Ele sînt mai mari în sensul despre care am vorbit, adică semnifică încredere,

prețuire, dacă, bineînțeles, contribuția pe care cei în cauză o aduc este corespunzătoare calității pe care o au.

O astfel de muncă este și aceea desfășurată de diriginte. Nimeni nu poate nega faptul că la succesele dobîndite de școala noastră în munca de pregătire multilaterală a constructorilor socialismului, a adus o contribuție substanțială și îmbunătățirea continuă a activității diriginților. Sînt din ce în ce mai puțini diriginții care se mulțumesc să fie doar niște pricepuți conducători ai orelor de dirigenție; de asemenea, sînt din ce în ce mai puține școlile care se mulțumesc cu asemenea diriginți. Cu atît mai puțin sînt azi acceptați diriginții care nu se preocupă nici de calitatea orelor de dirigenție, care se consideră numai un fel de „responsabili ai claselor respective", în ceea ce privește mai ales frecvența și disciplina. Ei nu mai sînt acceptați fiindcă în raport cu nivelul la care a ajuns în general munca diriginților, asemenea rămîneri în urmă sînt cu adevărat inadmisibile. Diriginților li se cere — cu convingerea că pot face față unor asemenea cerințe — să fie cu adevărat primii educatori ai elevilor din clasele pe care le conduc. Primii educatori — într-un dublu sens. Să desfășoare ei înșiși o muncă educativă susținută, în special pe linie ideologică, politică și morală, și, în același timp, să coordoneze pe baza unui sistem de măsuri (sistem în care-și găsește locul potrivit influența educativă pe care o exercită ei înșiși, nemijlocit, asupra elevilor) activitatea educativă a celorlalți factori care contribuie la formarea multilaterală a elevilor și, în primul rînd, a celorlalți profesori care predau la clasele respective.

Desigur că asemenea cerințe a căror satisfacere ține, în principiu, de însăși esența muncii dirigintelui, azi, nu mai apar ca deziderate, ca recomandări, ca o perspectivă, ci ca niște imperative privitoare la generalizarea unei experiențe deja dobîndite de mulți diriginți. Despre o asemenea experiență se vorbește în unele articole și lucrări care în ultima vreme atrag mai frecvent atenția cititorului. Este semnificativ faptul că în Ordinul ministrului Învățămîntului și Culturii nr. 109 din anul 1961 — Cu privire la înlăturarea supraîncărcării elevilor se spune: „Direcțiile școlilor și *în special diriginții* (sublinierea noastră) vor coordona întreaga activitate din școală și din clasă în vederea eliminării supraîncărcării elevilor". Evitarea și înlăturarea supraîncărcării elevilor ține, în primul rînd, de activitatea profesorilor unei clase și ordinul menționat consideră că dirigintele poate și trebuie să coordoneze în mod corespunzător această activitate.

★

Dintre cele două aspecte importante ale muncii dirigintelui, numai unul a stat mai mult în atenția cercetătorilor care și-au publicat concluziile. Este vorba de munca educativă pe care o desfășoară, în mod nemijlocit, dirigintele și în cadrul acesteia s-a bucurat de atenție mai ales ora de dirigenție.

Elementele pozitive ale experienței privind cel de-al doilea aspect — rolul coordonator al dirigintelui — nu și-au găsit încă în literatura noastră de specialitate un spațiu mai mare. Se impune aci o precizare. Nimeni nu omite acest aspect (căci nu poate fi omis), atunci cînd vorbește despre natura

muncii dirigintelui. Ne referim însă la faptul că nu se scrie suficient despre mijloacele care pot fi folosite de către diriginte pentru a-şi îndeplini sarcina de coordonator al activităţii celorlalţi factori educativi. Se cere evident o preocupare mai intensă şi în acest domeniu.

Cercetarea acestei situaţii în şcoală ne arată că dirigintele întîmpină mai multe dificultăţi atunci cînd educă prin mijlocirea altora, decît atunci cînd o face în mod nemijlocit. Tocmai aceste dificultăţi fac pe diriginţii mai puţin stăruitori să se demobilizeze, total sau parţial, de la îndeplinirea rolului lor coordonator. Vom aminti cîteva dintre aceste dificultăţi, arătînd totodată, că există posibilităţi de a fi înlăturate. Menţionăm, în acelaşi timp, că rîndurile de faţă se referă numai la munca dirigintelui cu ceilalţi profesori ai clasei, nu şi la aceea pe care o duce cu organizaţiile U.T.M. şi de pionieri, şi cu părinţii.

Aproape toţi diriginţii de a căror muncă ne-am preocupat şi care sînt deficitari în ce priveşte activitatea lor la care ne referim au vorbit de aceleaşi „dificultăţi pe care nu le pot învinge".

Prima dintre acestea este legată de faptul că profesorii a căror activitate urmează a fi coordonată predau la mai multe clase ; unii dintre ei, a căror specialitate figurează cu un număr mic de ore în planul de învăţămînt, lucrează chiar cu un număr apreciabil de clase (8—10). Cum un mijloc indispensabil de a păstra o legătură organizată cu profesorii unei clase este încă de multe ori considerat a fi „şedinţa", ar însemna ca profesorii să aibă un număr mare de şedinţe, dacă ar răspunde la convocările tuturor diriginţilor claselor la care predau. Diriginţii înşişi ar trebui să-şi petreacă o bună parte din vreme în şedinţe, fiind şi ei profesori la clase conduse de alţi diriginţi. Privite astfel lucrurile, dificultatea este reală. La întrebarea : Cum ţineţi totuşi, legătura cu profesorii din clasa dv. ?, răspunsul este — în cazurile menţionate — totdeauna aceleaşi : „Prin convorbiri în cancelarie, prin schimbul de opinii în cadrul consiliului pedagogic ş. a. m. d.".

Insistenţa noastră pentru a afla cîte ceva despre conţinutul acestor convorbiri, mai mult sau mai puţin întîmplătoare, şi al schimbului de opinii conduce la constatarea că este vorba, de cele mai multe ori, de abateri disciplinare, de îngrijorarea pe care o produce situaţia necorespunzătoare la învăţătură a unor elevi ş. a. m. d. Desigur că unele convorbiri care se poartă, de regulă, în timpul unei recreaţii sau în timpul unei şedinţe de consiliu care priveşte în general probleme ale şcolii, nu ale unei clase, reprezintă doar un schimb fugitiv de impresii şi în nici un caz o analiză temeinică şi multilaterală care să se soldeze cu hotărîri, cu soluţii.

O altă dificultate este legată de ceea ce unii numesc „atitudine colegială". Este greu, dacă nu chiar imposibil, gîndesc şi spun aceştia, să te erijezi în îndrumător al colegilor tăi, dintre care unii sînt profesori cu mai multă experienţă şi cu mai mare prestigiu profesional decît dirigintele. Dificultatea aceasta capătă în optica unor diriginţi o amploare şi mai mare. Este vorba de faptul că, „nu ai dreptul" să intervii în ce priveşte „stilul" şi „concepţia" de muncă a unui coleg ; fiecare dintre profesori este în primul rînd răspunzător de calitatea muncii sale şi este atunci firesc să lucreze cum

consideră el că e mai bine. Am întîlnit și argumente de felul acesta : „profesorul este și el om și fiecare om are firea lui ; îmi dau seama că X este excesiv de sever, de rigid, că nu-și apropie elevii, dar pot eu oare să-l schimb ?“ Este ușor de înțeles că nu este necesară o investigație îndelungată și nici minuțioasă pentru a constata că diriginții care gîndesc astfel justifică implicit dreptul pe care și-l conferă lor înșiși la imunitate în relațiile cu diriginții la clasele cărora lucrează ca profesori.

Fiindcă principalul obiectiv urmărit prin supunerea acestor rînduri atenției cititorului nu este reproducerea dificultăților la care se referă unii diriginți, ne vom opri la cele două menționate, care sînt mai frecvent invocate.

O analiză — fie ea și sumară — a naturii reale a acestor dificultăți ne va permite să vedem în ce măsură sînt cu adevărat reale și să apreciem dacă, chiar în cazul în care nu ar putea fi total ignorate, ar fi de natură să-l împiedice pe diriginte să-și îndeplinească în bune condiții rolul de coordonator al muncii pedagogilor de la clasa sa.

Precizăm că în analiza pe care ne-o propunem am pornit de la cercetarea experienței pozitive dobîndite în practica muncii instructiv-educative din unele școli ale noastre. Desigur, cunoașterea incompletă a realizărilor obținute în practica înaintată a pedagogilor noștri prejudiciază în mod corespunzător asupra amploarei și adîncimii analizei. Credem totuși că aspectele pozitive ale acestei experiențe, atîtea cîte cunoaștem în domeniul care ne preocupă, merită să fie inserate, acesta fiind tocmai obiectivul pe care ni l-am propus.

Considerăm că este firesc să începem cu aceea dintre dificultăți a cărei înlăturare creează premisele pentru a elimina și pe celelalte. Este vorba, în același timp, de acea dificultate pentru înlăturarea căreia sînt create condițiile de bază în multe din *școlile noastre și pe care, tocmai de aceea*, o considerăm ca fiind cea mai caducă. Poziții ca cele menționate în ce privește „dreptul“ dirigintelui de a-și spune cuvîntul în legătură cu felul în care înțeleg să muncească diferiți *profesori* se întîlnesc, evident, acolo unde colectivul pedagogic nu este încă sudat, unde procesul de maturizare al acestui colectiv se află încă la început. Unde există convingerea că de munca fiecăruia depind rezultatele tuturora acelora care urmăresc obiective comune, acolo apare ca răspuns la o necesitate obiectivă și sistemul de dependențe reciproce între toți cei angajați în activitatea subordonată acestor obiective comune. Funcția de coordonator al dirigintelui încetează, atunci, de a fi ceva impus dinafară, ea pierzînd treptat investitura „oficială“. Pe măsura închegării colectivului pedagogic, această activitate a dirigintelui răspunde unei cerințe organice a colectivului însuși. Profesorii, în calitatea lor de componenți ai colectivului, în interesul propriei lor activități și în vederea contribuției lor maxime la atingerea scopului comun, consideră necesar ca această muncă de coordonator să fie cu adevărat eficientă. Ei, avînd nevoie de un factor coordonator, învestesc pe diriginte cu dreptul de a-și exercita acest rol. Aceasta o dovedește și faptul că în școlile cu colective pedagogice puternice, sănătoase, nu am întîlnit dificultatea la care ne referim. În asemenea școli, dirigintelui i se pun alte probleme. El trebuie să justifice, prin activitatea sa, calitatea pe care o are.

El întîmpină dificultăți numai dacă nu reușește să exercite în mod corespunzător funcția pe care i-o impune locul său în colectivul pedagogic al clasei. Este fără îndoială necesar ca dirigintele să se bucure de prestigiu, cuvîntul său să fie primit cu încredere de către profesorii clasei. Prestigiul dirigintelui este dat, în primul rînd, tocmai de atitudinea sa față de muncă, de calitatea muncii sale. Atunci cînd în îndeplinirea sarcinilor sale dirigintele răspunde unor necesități reale pe care le ridică însăși munca instructiv-educativă, în condițiile specifice ale clasei sale, cînd pune în fața pedagogilor cu care colaborează la instruirea și educarea elevilor din clasă obiective precise, cînd știe să antreneze colectivul pedagogic al clasei în găsirea și folosirea unor măsuri corespunzătoare acestor obiective, nu numai că nici un profesor nu se poate considera stingherit în activitatea sa de „imixtiunile" dirigintelui, ci aceste „imixtiuni", fiind utile, sînt chiar dorite. Mi-am îndreptat, în mod intenționat, atenția spre un diriginte pe care l-am văzut preocupat și dornic să realizeze ceva, dar care nu reușea să se impună pedagogilor din clasa sa. Am căutat să cunosc mai bine pe fiecare dintre acești pedagogi. Erau toți profesori cu experiență, conștiincioși și harnici. În relațiile cu dirigintele la care mă refer, profesorii manifestau politețe, dar nu interes. Dirigintele funcționa în această calitate pentru prima oară, la clasa respectivă. Deși ca profesor de științe naturale mai lucrase cu această clasă timp de doi ani, el nu reușise însă să cunoască temeinic pe toți elevii. Dirigintele participa de multe ori la lecțiile colegilor săi. Lucrul acesta îl ducea, desigur, la o cunoaștere mai bună atît a profesorilor cît și a elevilor. În discuțiile care urmau vizitelor la lecții, el nu putea spune profesorilor decît generalități și aceasta datorită faptul că schimburile de impresii se făceau în legătură cu un elev sau altul și nu în legătură cu particularitățile clasei privite în ansamblu. Dirigintele mi-a arătat că uneori se întîmplă ca punctul său de vedere să nu coincidă cu cel al unui coleg în ce privește felul de a fi al vreunui elev și să se convingă ulterior că nu de partea sa a fost dreptatea.

Lucrînd „fără busolă" el nu știa ce anume să ceară și să recomande colegilor săi. Chiar atunci cînd se adresa vreunuia dintre profesori cu o cerință concretă, cum ar fi aceea ca elevul Z să fie examinat mai des, nu putea motiva această cerință decît pe bază de impresii și ca atare i se opuneau puncte de vedere pe care nu le putea combate.

I-am sugerat acestui diriginte „să se impună" profesorilor clasei, în primul rînd, prin aceea că el cunoaște mai bine pe fiecare elev, că poate oferi fiecăruia dintre profesori date certe în legătură cu condițiile de viață și de muncă ale elevilor, date în legătură cu interesele și aptitudinile lor. Rezultatele bune nu au întîrziat să se arate. Profesorii s-au arătat bucuroși de ajutorul *competent* pe care-l obțineau în munca lor din partea dirigintelui, care are la dispoziție cele mai largi posibilități de a cunoaște elevii și căruia îi revine, în mod obiectiv, sarcina de a se folosi de aceste posibilități. Schimbarea atitudinii profesorilor față de diriginte a început de aci. Această schimbare s-a concretizat prin aceea că, tot mai des, un profesor sau altul se adresa dirigintelui pentru a-i cunoaște poziția față de problemele pe care le ridică diferiți elevi și apoi prin aceea că informau pe diriginte

asupra justeței poziției sale, pe bază de date obținute de către ei înșiși în cunoașterea mai temeinică a elevilor. Desigur că acești primi pași fiind făcuți, se putea vorbi implicit și de o schimbare a atitudinii profesorilor clasei față de elevi, față de calitatea muncii lor instructiv-educative. Totodată, profesorii se arătau dornici să aducă o contribuție cît mai substanțială la strîngerea datelor în vederea caracterizării psiho-pedagogice a elevilor.

Cunoașterea temeinică a elevilor de către toți profesorii unei clase este numai unul din aspectele fundamentale ale satisfacerii cerințelor principiului unității influențelor educative care se exercită asupra elevilor. El este numai punctul de pornire.

Pe baza acestei cunoașteri, urmează să se stabilească, în mod concret și precis, obiectivele muncii educative pentru colectivul pedagogic al unei clase, într-o anumită privință. Aceste obiective, precum și sarcinile muncii educative care le sînt subordonate, privesc clasa în ansamblu, cît și pe fiecare elev în parte. Este vorba de stabilirea acelor sarcini care se situează pe plan primordial, adică de asigurarea continuității în munca educativă, a caracterului ei sistematic. Este deci vorba de un sistem de obiective subordonate unei perspective ce urmează a fi atinse într-un anumit an școlar.

În îndeplinirea acestor sarcini se realizează unitatea de acțiune a muncii educative, coeziunea colectivului pedagogic al clasei și rolul coordonator al dirigintelui. Astfel, se vădește mai bine importanța activității de creație în munca educativă a colectivului pedagogic, a dirigintelui în primul rînd.

Este necesară o anumită înțelegere a ceea ce înseamnă realizarea unității în activitatea factorilor educativi. Unitatea aceasta nu se referă numai, — așa cum uneori se crede — la faptul că, de pildă, toți profesorii unei clase să adopte *aceeași atitudine* față de o clasă sau față de un elev. Realizarea acestei unități trebuie să fie concepută într-un sens mai larg, mai complex. Ea implică — putem spune — și o diviziune a muncii înlăuntrul colectivului pedagogic, mijloace de intervenție specifice unui profesor sau altuia, unitatea constînd tocmai în armonizarea unor eforturi diverse, subordonate unui scop comun.

În asemenea condiții, rolul coordonator al dirigintelui capătă și el un caracter mai complex, care situează pe primul plan tocmai grija pentru îndeplinirea sarcinilor specifice și încadrarea lor într-un sistem al muncii educative, de a cărui traducere în viață este răspunzător dirigintele.

Studierea atentă a programei muncii educative elaborate de Academia de Științe pedagogice a R.S.F.S.R. arată că acest document este menit să constituie un ajutor prețios tocmai pentru stabilirea perspectivei ce urmează a fi atinsă în munca educativă cu elevii din fiecare grad al școlii de cultură generală și implicit pentru stabilirea evidenței obiectivelor din diferite clase ce sînt subordonate acestei perspective. Programa indică un obiectiv comun pentru colectivul pedagogic care lucrează cu aceiași elevi, dar sarcinile prin a căror îndeplinire se ajunge la realizarea obiectivului nu sînt, evident, aceleași. În ceea ce privește, de pildă, educarea elevilor

din ultimele clase ale școlii medii în spiritul disciplinei conștiente, este evident că sarcini în acest domeniu revin tuturor profesorilor unei clase, dar natura lor nu este identică. Toți profesorii trebuie să formeze la elevi convingeri în acest domeniu, ținînd seama de stadiul în care au ajuns elevii în ceea ce privește clarificarea noțiunii de disciplină conștientă. Ei trebuie să-și organizeze influențele educative în așa fel, încît la baza acestora să stea organizarea experienței morale a elevilor, astfel ca aceasta să influențeze activ asupra laturii raționale, cît și asupra celei afective a convingerii. Este clar că, în procesul de organizare a experienței morale a elevilor, profesorilor care însoțesc pe elevi la munca productivă le revin sarcini specifice, față de cele corespunzătoare profesorului de istorie sau geografie. Dirigintele are sarcina, pe de o parte, să contribuie la cunoașterea de către fiecare profesor a contribuției pe care o aduc ceilalți la educarea elevilor în spiritul disciplinei conștiente și, pe de altă parte, de a folosi în propria sa muncă educativă aportul tuturor profesorilor concretizat în progresul pe care-l realizează elevii în procesul dobîndirii de convingeri și deprinderi de conduită.

Numai concepută în felul acesta, unitatea influențelor educative este expresia unui colectiv pedagogic matur. Practica muncii educative din unele școli ale noastre arată că, în adevăr, așa stau lucrurile. În acest sens este semnificativ următorul caz: un elev din clasa a IX-a manifesta un deosebit interes pentru matematici, fiind atras de această știință numai pentru prilejul pe care i-l oferea de a face speculații pe planul gîndirii abstracte. La orele de matematici era deosebit de activ și impresiona pe profesor prin căutările lui creatoare. Dirigintele a observat că la orele de fizică manifesta calmul pe care i-l cunoștea și de la orele sale de chimie. Elevul, fiind conștiincios, avea note bune și foarte bune la toate obiectele. Observîndu-l și în activitatea practică din întreprindere, dirigintele a constatat aceeași atitudine reținută — elevul lucra corect, dar fără interes deosebit. Discutînd cu colegii săi și ajungînd la concluzia că elevul manifestă tendința de a ridica un zid între preocupările teoretice și cele practice, dirigintele a putut determina hotărîrea unanimă ca atît la orele de matematici, cît și la cele de fizică și chimie, profesorii să se ocupe în mod special de acest elev. Profesorului de matematici îi revenea sarcina de a-l conduce de la speculații teoretice la aplicații practice, celor de fizică și chimie de a-l conduce de la probleme practice spre generalizările corespunzătoare. În mod deosebit, s-a urmărit ca în munca productivă acest elev să fie solicitat de cîte ori se întîlnea o problemă ridicată de practică ce cerea o soluție „ingenioasă".

De altfel, principiul sprijinirii pe părțile pozitive ale personalității elevului în vederea înlăturării celor negative cere, prin însăși natura sa, o asemenea colaborare între pedagogi.

Exemplele de care ne-am ajutat sînt menite să rețină atenția și asupra faptului că rolul coordonator al dirigintelui are cu adevărat teren de afirmare numai în condițiile existenței colectivului pedagogic și că, în același timp, îndeplinirea lui contribuie într-o măsură substanțială la închegarea acestui colectiv.

S-a arătat că dificultatea de a întruni pe profesorii care predau la aceeaşi clasă, în şedinţe conduse de către diriginte, pentru discutarea problemelor pe care le ridică munca instructiv-educativă, este — pentru motivele menţionate — reală.

Formulam însă o rezervă asupra căreia revenim. Constituie, în adevăr, şedinţele un mijloc indispensabil printre cele de care se poate folosi dirigintele în îndeplinirea rolului său coordonator? Fără a considera că nu sînt utile şi asemenea luări de contact, oarecum oficial, care permit un schimb de păreri organizat între toţi pedagogii unei clase, considerăm că nu şedinţele ca atare duc la rezolvarea esenţială a problemei, şi în nici un caz eficienţa lor nu este direct proporţională cu numărul lor.

Experienţa unor şcoli dovedeşte că există şi alte posibilităţi, folosite cu bune rezultate, atunci cînd — aşa cum am arătat — acţiunile coordonatoare ale dirigintelui răspund unei necesităţi pe care o resimte însuşi colectivul pedagogic. Ne vom referi la cîteva din ele, întîlnite în practica unor diriginţi, cu convingerea că sînt şi altele pe care nu le-am întîlnit.

Cu prilejul întocmirii caracterizării elevilor de la sfîrşitul anului şcolar, unii diriginţi cer, în cadrul unor întrevederi scurte cu diferiţi profesori, părerea acestora în legătură cu elevii care au ridicat mai multe probleme. Discutînd concret despre stadiul în care s-a ajuns în munca de formare a profilului moral al elevilor, sînt proiectate totodată obiectivele muncii educative din anul şcolar următor. Punctele de vedere exprimate îl ajută pe diriginte să-şi precizeze conţinutul planului muncii educative din anul şcolar următor. Cînd acest plan este concret (şi pentru aceasta este important să fie defalcat pe trimestre), cînd el prevede obiective care privesc şi munca educativă a profesorilor clasei, atunci colaborarea dirigintelui cu aceşti profesori are la bază o concepţie, nu se face întîmplător şi nu este lipsită de obiect. În sprijinul celor afirmate, citez din planul unui diriginte următoarele: „Voi cere tov. V. O. (profesor de educaţie fizică) să organizeze participarea elevilor la competiţiile de gimnastică, de preferinţă în cadrul campionatelor republicane. Voi stărui să ne însoţească şi dînsul, voi participa şi eu". *Dirigintele era profesor de matematici, elevii erau în clasa a X-a.* Mi-a reţinut atenţia o asemenea prevedere şi am cerut dirigintelui explicaţii. Acesta mi-a arătat că, în cadrul unei ore de dirigenţie, cei mai mulţi băieţi din clasă şi-au manifestat convingerea că orice aspect al culturii fizice este menit să ducă la creşterea vigoarei, a forţei. Cînd dirigintele a întrebat dacă nu şi a graţiei, a eleganţei în mişcări, elevii au răspuns că aceasta e o preocupare proprie numai fetelor. Relatînd această observaţie profesorului de educaţie fizică, dirigintele a constatat că acesta, fără s-o spună deschis, este adeptul aceleiaşi convingeri. „Iată de ce — a încheiat dirigintele — am considerat că este util şi pentru elevi şi pentru profesori să vadă cum se îmbină la gimnaşti de frunte vigoarea cu eleganţa în mişcări".

Am găsit aci un aspect grăitor al rolului de educator corespunzător unui diriginte. Studierea unor asemenea planuri de muncă, a unor caiete cu observaţii personale ale diriginţilor dezvăluie şi altele. Iată cîteva extrase cuprin-

zînd observații ale unor diriginți : „Profesorul I. L. (de fizică) nu se arată preocupat de educarea disciplinei la elevi ; atunci cînd face demonstrații cu aparate este zgomot mare, elevii ies din bănci și se înghesuie la catedră, cer explicații mai mulți deodată. Profesorul I. L. pretinde că toate acestea denotă interesul elevilor și că nu poate, în același timp, să urmărească mersul experimentului și să facă ordine în clasă. Voi stărui să mă însoțească la cîteva ore de chimie, la care se face transmiterea de cunoștințe noi pe bază de demonstrație, și-i voi cere responsabilului comisiei metodice de fizică să discute cu I. L. situația menționată".

Dirigintele unei clase a VIII-a, clasă formată din elevi veniți de la școli diferite, nota : „Există la băieții mei tendința de a minimaliza contribuția fetelor la treburile de conducere a clasei. Va trebui să găsesc un prilej pentru a le aminti că în clasa a VIII-a E, unde în colectivul de conducere se află în majoritate fete, lucrurile merg mai bine ca la noi. Voi organiza o oră de dirigenție în cadrul căreia se va discuta (eventual pe baza unui referat) despre locul pe care-l ocupă femeile în toate sectoarele de activitate din țara noastră. Voi cere ajutorul profesorului V. L. (de literatură) pentru găsirea unor fragmente sugestive din opere beletristice".

Un bun prilej de a menține legătura cu profesorii clasei, de a-i antrena în diferite acțiuni, de a le determina o anumită poziție în rezolvarea problemelor educative, îl constituie discuțiile care urmează vizitelor pe care le face dirigintele la diferite lecții ale colegilor săi sau vizitelor pe care le fac profesorii la orele de dirigenție. Un diriginte arăta că a reușit să determine o schimbare a atitudinii unui profesor față de un elev pe care-l considera a fi lipsit de personalitate, după ce l-a văzut pe acesta manifestîndu-se în cadrul unei ore de dirigenție, la care — la insistențele dirigintelui — a participat și profesorul. Pe un alt profesor, care nu cunoștea decît în linii mari preocupările organizației U.T.M. a clasei privind situația la învățătură a elevilor, același diriginte l-a invitat stăruitor la o adunare generală, în cadrul căreia s-a făcut analiza situației clasei. Profesorul, impresionat de maturitatea pe care au dovedit-o membrii organizației U.T.M. în aprecierea situației și de seriozitatea propunerilor care s-au făcut, a început să apeleze la ajutorul organizației U.T.M. în rezolvarea problemelor instructiv-educative legate de munca sa.

Considerăm că nu este necesar a mai insista cu exemple pentru a sublinia încă o dată că sînt multiple posibilitățile de care poate dispune un diriginte pentru a colabora activ și eficient cu profesorii care predau la clasa sa. Principala condiție este — cum s-a arătat — ca dirigintele să știe ce vrea, cerințele sale să apară profesorilor clasei cu investitura unor cerințe obiective, a căror îndeplinire este utilă pentru obținerea unor rezultate din ce în ce mai bune în munca tuturor.

★

Munca de diriginte este de mare răspundere și nu este de loc ușoară. Principala dificultate pe care o implică munca dirigintelui provine tocmai din complexitatea ei. Aspectele caracteristice ale activității dirigintelui

— educarea nemijlocită a elevilor şi coordonarea influenţelor pe care le exercită ceilalţi factori educatori — sînt ele însele într-o strînsă conexiune. Ca orice fenomen complex, activitatea dirigintelui face necesară o minuţioasă muncă de analiză, în vederea elaborării unei teorii cuprinzătoare care să îndrume practica, teorie, care — ca oricare alta — nu poate fi decît practica generalizată.

ВОПРОС О КООРДИНИРУЮЩЕЙ РОЛИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

(Резюме)

Из двух аспектов работы классного руководителя, по непосредственному воспитанию своих учеников и по руководству, — в нашей педагогической литературе был в меньшей мере изучён вопрос о координации влияний д уги воспитательных факторов на тех же учащихся. В этой статье автор рассматривает только работу классного руководителя с другими преподавателями кла со.

Исходя из анализа иных трудностей, стоящих перед некоторыми классными руководителями с менее удовлетворительными результатами в связи с задачами, относящимися ко второму упомянутому аспекту, автор статьи указывает на важные условия, при которых эти трудности могут быть устранены. Первым из них-постоянное развитие педагогического коллектива, работающего с учащимися того же класса. В связи с этим, автор подчёркивает создание педагогическим коллективом подходящей почвы для осуществления координирующей роли классного руководителя, и как осуществление этой роли в то же время содействует укреплению педагогического коллектива. Вторым условием является применение классным руководителем различных приёмов, на основании точного распознания как учителей, так и учащихся, а также на основании ясного представления о самом труде.

CONCERNANT LE RÔLE COORDONATEUR DU PROFESSEUR ÉDUCATEUR DE LA CLASSE

(Résumé)

Des deux aspects de l'activité du professeur éducateur de la classe, à savoir, l'éducation directe des élèves et la direction, la coordination des influences exerceés par les autres facteurs éducatifs sur les mêmes élèves, le deuxième a moins retenu jusqu'à présent l'attention de notre littérature pédagogique. Dans l'article ci-dessus, l'auteur se limite seulement au travail de l'éducateur avec les autres professeurs de sa classe.

En partant de l'analyse de quelques-unes des difficultés auxquelles se sont heurtés certains éducateurs qui ont eu des résultats moins satisfaisants dans la réalisation de leurs charges concernant le deuxième aspect mentionné plus haut, l'article s'arrête sur certaines conditions importantes dont l'accomplissement aide à faire éviter de telles difficultés.

La première en est la continuelle maturation de la collectivité des professeurs qui travaillent avec les élèves d'une même classe. L'auteur explique ensuite de quelle manière l'existence de cette collectivité pédagogique crée à l'éducateur de la classe le terrain le plus favorable pour exercer son rôle coordonnateur et comment, en même temps, l'éxercice de ce rôle contribue à renforcer la collectivité.

La seconde condition suppose, de la part de l'éducateur de la classe, l'emploi de certains moyens variés d'intervention, grâce à la connaissance approfondie des professeurs et des élèves et à une conception de travail parfaitement claire.

MUNCA METODICĂ DIN ȘCOALĂ ȘI DIN CADRUL CERCURILOR PEDAGOGICE IN LUMINA SARCINILOR ACTUALE ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

A. Turovțev
lector I. I. P. C. D. Cluj

Activitatea consiliului pedagogic și a comisiilor metodice din școală, îmbinată cu activitatea cercurilor pedagogice, ocupă un loc important în sistemul măsurilor de îmbunătățire a procesului de învățămînt, de ridicare continuă a muncii din școală la nivelul cerut de dezvoltarea societății. În etapa actuală, îmbunătățirea învățămîntului nostru urmărește în special să realizeze principiul legării școlii de viață, de practica construirii socialismului. Prin aplicarea consecventă a acestui principiu, deosebit de important în orientarea nouă a școlii noastre, se asigură pregătirea multilaterală a elevilor pentru munca productivă și activitatea socială, înarmarea lor cu temeinice cunoștințe științifice și deprinderi practice, formarea convingerilor și sentimentelor comuniste, educarea trăsăturilor morale specifice omului nou. În documentele de partid și de stat care se referă la învățămînt, în literatura pedagogică, precum și în practica școlară se subliniază tot mai mult necesitatea de a dezvolta independența și inițiativa elevilor, de a le dezvolta spiritul de observație și de cercetare, de a-i forma în așa fel, încît să fie capabili să se instruiască și să-și perfecționeze mereu munca și după terminarea școlii. Înarmînd tineretul cu cunoștințe științifice și cu priceperea de a le folosi în viață, școala urmărește în același timp să-i deprindă pe elevi cum să învețe, cum să-și îmbogățească cunoștințele, dezvoltîndu-le forțele de cunoaștere și dorința de a cunoaște.

Legarea mai strînsă a școlii de viață necesită modificări în conținutul învățămîntului și îmbunătățirea continuă a metodelor de învățămînt și a formelor de organizare a procesului instructiv-educativ. De aici rezultă o serie de sarcini importante pentru întreaga muncă de perfecționare a cadrelor didactice. În articolul de față ne vom ocupa de un aspect al muncii de perfecționare, anume de munca metodică din școală și din cadrul cercurilor pedagogice.

Ocupîndu-se de îndrumarea activității concrete de zi cu zi a cadrelor didactice, consiliul pedagogic, comisiile metodice și cercurile pedagogice au ca sarcină să pună de acord întregul conținut al muncii instructiv-

educative cu cerințele programelor, să perfecționeze și să dezvolte sistemul metodelor de instruire și educare, să asigure o temeinică pregătire pedagogică și metodică a cadrelor didactice, să le educe în spiritul cercetării și al creației. Pentru a corespunde cît mai bine cerințelor de mai sus, sînt necesare unele modificări privind conținutul, metodele și stilul de muncă al activității metodice.

★

După apariția instrucțiunilor M.I.C. [1], **munca metodică din școli** a devenit tot mai bogată în conținut, tot mai variată în privința formelor de organizare. Pe lîngă consiliul pedagogic și cercurile pedagogice — care există în practica fiecărei școli — au început să se generalizeze și comisiile metodice. Acestea au apărut, mai întîi în experiența școlilor fruntașe, din necesitatea de a adapta munca metodică la specificul predării fiecărui obiect de învățămînt, în condițiile concrete ale fiecărei școli.

În prezent, munca metodică îmbracă forme variate aproape în toate școlile în care sînt create condițiile necesare pentru desfășurarea ei. În școlile mari, în care există cel puțin trei profesori de aceeași specialitate, funcționează comisii metodice pe obiecte. În școlile mai mici, se organizează comisii metodice pe discipline înrudite, de pildă, comisia profesorilor care predau limba maternă și diferite limbi străine. Uneori, comisia cuprinde pe toți profesorii care predau disciplinele umaniste. În asemenea școli cadrele didactice sînt organizate în patru comisii metodice: una pentru disciplinele umaniste, alta pentru științele naturii, a treia pentru învățători, iar a patra pentru diriginți [2], aceștia constituind o comisie aparte, dacă sînt în număr de cel puțin trei. În multe școli funcționează o comisie specială, care se ocupă de problemele legării învățămîntului de practică, cunoscută și sub denumirea de comisie pentru realizarea învățămîntului politehnic. Legarea mai strînsă a învățămîntului de acțiunea de construire a socialismului fiind sarcina de bază a oricărei școli, ar trebui ca această comisie să funcționeze în toate școlile de 7 ani și de 11 ani, cum de altfel prevăd instrucțiunile M.I.C. Identificîndu-se în mod greșit sarcinile comisiei pentru disciplinele științelor naturii cu sarcinile comisiei pentru legarea învățămîntului de practică, aceasta din urmă lipsește în unele școli. Fiecare din aceste comisii are obiective specifice, între care trebuie să facem următoarea deosebire: comisiile pentru disciplinele științelor naturii rezolvă sarcinile predării cunoștințelor de cultură generală și în legătură cu aceasta și unele sarcini ale învățămîntului politehnic, desigur în cadrul restrîns al disciplinelor respective. Comisia pentru legarea învățămîntului de practică se ocupă de rezolvarea acestei probleme în mod direct și multilateral.

[1] Instrucțiunile M.I.C. nr. 41.431/1959, Buletinul M.I.C. nr. 2 din martie 1959.
[2] Nu ne ocupăm aici de comisia diriginților despre care se tratează pe larg în culegerea „Munca dirigintelui" în curs de apariție.

În cadrul ei se realizează legătura dintre toate mijloacele care contribuie la pregătirea elevilor pentru viață, asigurîndu-se colaborarea dintre disciplinele științelor naturii cu predarea cunoștințelor industriale și agricole, cu munca pe lotul școlar și cu munca în producție. La aceste comisii participă, pe lîngă profesorii care predau obiecte din cadrul științelor naturii, maiștrii care conduc munca în atelier, pe lotul școlar, muncitorii și tehnicienii din întreprinderile în care lucrează elevii.

Reușita muncii din comisiile metodice depinde în mare parte de posibilitățile lor de organizare. O serie de dificultăți prezintă comisiile metodice cu o componență neomogenă, formate din profesorii diferitelor discipline, mai mult sau mai puțin apropiate. Asemenea greutăți se întîlnesc mai ales în școlile de 7 ani cu un singur rînd de clase, unde toți profesorii care predau disciplinele umaniste fac parte dintr-o singură comisie, iar cei care predau științele naturii formează, de asemenea, o singură comisie. Mai mari greutăți întîmpină comisia denumită uneori impropriu „artistică", din care fac parte profesorii unor discipline foarte puțin apropiate ca metodică și conținut — muzica, desenul, educația fizică. Practica ne arată că o asemenea grupare este cu totul artificială. Aceste comisii ar da mai bune rezultate, dacă ar întruni profesorii de aceeași specialitate de la mai multe școli apropiate, ceea ce este posibil numai în localitățile mari.

Activitatea comisiilor metodice din școlile mici, cu o componență eterogenă, poate fi rodnică numai în cazul cînd li se stabilește cu multă grijă conținutul, în așa fel încît să intereseze deopotrivă pe toți membrii comisiei. Pentru comisia profesorilor de limba maternă și de limbi străine este potrivită o tematică ce cuprinde aspecte metodice comune, ca de exemplu: probleme metodice specifice în predarea gramaticii limbii romîne și a limbilor străine, folosirea gramaticii pentru însușirea corectă a unei limbi, teme pentru acasă la lecțiile de gramatică etc.

O problemă importantă ridică organizarea comisiilor metodice în cadrul învățămîntului seral. Numărul mic al profesorilor de aceeași specialitate de la unele secții și de la unele școli serale, nu permite organizarea comisiilor metodice pe obiecte. De multe ori ele nu se organizează nici pe discipline înrudite, unii profesori de la învățămîntul seral participînd la comisia metodică a profesorilor de la cursul de zi. Deși se cere ca munca metodică din cadrul învățămîntului seral să fie organizată cu multă grijă, această muncă se reduce adesea numai la activitatea cercurilor pedagogice. În localitățile cu mai multe școli sau secții serale, comisiile metodice se organizează pe specialități, cuprinzînd profesorii de la cîteva școli. În localitățile mici, profesorii de la învățămîntul seral se pot grupa cu cei de la învățămîntul de zi, urmărind aspecte metodice comune sau punînd accentul pe problemele specifice învățămîntului seral. Probleme metodice, care pot interesa deopotrivă și pe profesorii de la învățămîntul de zi, și pe cei de la învățămîntul seral, sînt de exemplu: metodica formării concepției materialist-dialectice la elevi, educarea în spiritul moralei comuniste, procedee și metode care asigură legătura dintre teorie și practică în cadrul lecțiilor, metodica

și sistemul întrebărilor în cadrul lecțiilor, metode de organizare a muncii independente a elevilor în clasă etc.

În ceea ce privește consiliul pedagogic, în unele școli, cele cinci ședințe anuale (stabilite prin instrucțiunile M.I.C.) sînt folosite mai mult pentru rezolvarea unor probleme cu caracter organizatoric și pentru analiza muncii. În alte școli, consiliul pedagogic ține, în afara celor cinci ședințe, o serie de ședințe tematice, în care se dezbat problemele actuale ale învățămîntului. Se orientează bine acele școli care au reușit să îmbine în mod organic activitatea practică a consiliului pedagogic — de organizare și analiză a muncii — cu dezbaterea unor probleme teoretice. Așa de pildă, analizînd activitatea la sfîrșitul unui trimestru, consiliul pedagogic nu se mulțumește să prezinte numai rezultatele, ci încearcă să le explice pe baza unor teze teoretice.

Prin organizarea justă a muncii metodice, cadrele didactice pot fi antrenate în diferite colective de muncă, care contribuie în mod sistematic la perfecționarea lor. Eficacitatea muncii metodice însă nu depinde numai de o bună organizare a ei, ci și de scopul pe care-l urmărește și mai ales de conținutul activității pe care o desfășoară.

Conținutul muncii metodice din școală și din cadrul cercurilor pedagogice. Tematica diferitelor forme de activitate metodică — consiliul pedagogic, comisiile metodice, cercurile pedagogice — ne arată că această muncă este folosită de cele mai multe ori pentru rezolvarea problemelor pe care le ridică practica școlară de zi cu zi. Încercînd o clasificare a acestor probleme, le-am putea grupa în următoarele categorii:

— probleme care se referă la *organizarea lecțiilor*, la *tipurile de lecții* și variantele lor (lecții de recapitulare, lecții de analiză a unui text literar, lecții practice pe lotul școlar etc.); probleme în legătură cu *folosirea metodelor de învățămînt* și a diferitelor procedee (metode de predare a științelor naturii la clasele I—IV, metode și procedee în cadrul lucrărilor practice pe lotul școlar, folosirea disecțiilor în predarea anatomiei etc.); probleme care privesc *formarea deprinderilor*, mai ales a deprinderilor intelectuale, în procesul de învățămînt (formarea deprinderilor de scris-citit la elevii de clasa I, formarea deprinderilor de muncă intelectuală independentă, munca independentă a elevilor la limba rusă etc.); probleme în legătură cu *educația în spiritul moralei comuniste* (educarea patriotismului socialist și a internaționalismului proletar prin lecțiile de istorie, formarea deprinderilor de conduită civilizată la elevii din clasele I—IV, educarea calităților morale și de voință prin lecțiile de educație fizică);

— probleme cu privire la *importanța unor obiecte de învățămînt* (rolul chimiei în dezvoltarea agriculturii, contribuția geografiei economice la înțelegerea evenimentelor politice și economice actuale); probleme privind *conținutul unor obiecte de învățămînt* (argumentele folosite în dovedirea continuității elementului autohton pe teritoriul patriei noastre în predarea istoriei la clasele a VII-a și a XI-a, teoremele fundamentale ale teoriei numerelor, probleme ale zborului cosmic);

probleme care privesc *legarea mai strînsă a învățămîntului de practica construirii socialismului* figurează aproape în toate tematicile muncii metodice din acest an școlar (activitatea cercurilor pedagogice din orașul Cluj a început cu tratarea unor teme, ca: legătura dintre teorie și practică, legarea mai strînsă a școlii de viață, de producție prin predarea obiectului de specialitate etc.).

O altă categorie de probleme se referă la discutarea programelor, a manualelor, a unor îndrumări metodice, la discutarea planurilor calendaristice sau a planurilor de lecții. Pe lîngă aceste probleme, prevăzute în planurile de muncă, comisiile metodice și cercurile pedagogice se ocupă de o serie de probleme curente, care intervin pe parcurs, greutăți ivite în predarea unor obiecte de învățămînt, prezentarea materialelor bibliografice noi privind literatura de specialitate sau literatura pedagogică etc.

Deși munca metodică încearcă să corespundă, prin conținutul ei, tot mai mult cerințelor practice ale școlii, totuși n-a reușit încă să se ocupe în suficientă măsură de problema legării școlii de viață. Această problemă figurează în multe planuri de muncă, dar este pusă, de obicei, într-o formă prea generală și ruptă de celelalte probleme metodice. Astfel, în multe cercuri pedagogice din orașul Cluj problema legării școlii de viață a fost tratată numai în prima ședință, fără nici o legătură cu problema metodelor de învățămînt, a tipurilor de lecții, care au format obiectul celorlalte ședințe. Punerea unei probleme metodice numai sub forma ei cea mai generală duce la o tratare formală.

Destul de frecventă este și tendința de a fărîmița conținutul muncii metodice. Cele mai multe planuri de muncă cuprind probleme disparate, fără o legătură organică între ele. Pe de o parte, lipsește unitatea dintre problemele de care se ocupă diferite colective de muncă metodică din care fac parte aceleași cadre didactice (consiliul pedagogic, comisii metodice, cercuri pedagogice), pe de altă parte, nu există unitate nici între problemele pe care le tratează același colectiv de muncă într-o etapă dată. Mai mult, chiar în cadrul aceleiași ședințe, unele puncte de pe ordinea de zi sînt lipsite de legătură între ele. Să ne referim la următorul exemplu tipic în această privință. Tematica consiliului pedagogic de la o școală medie din regiunea Cluj cuprinde următoarele probleme: 1) metode și procedee pentru menținerea atenției elevilor în timpul lecției, 2) legarea mai strînsă a învățămîntului de practica construirii socialismului, sarcină de bază a școlii noastre, 3) metode de verificare a cunoștințelor elevilor. Comisiile metodice de la aceeași școală se ocupă, în același timp, de alte probleme, care nu se leagă direct de tematica consiliului pedagogic și care nu prezintă unitate nici în cadrul aceleiași comisii. De pildă, comisia pentru limbi străine și-a propus în plan probleme disparate, ca: metoda conversației la lecțiile de limbi străine, corelația dintre limba maternă și limba străină în predarea gramaticii, educarea patriotismului socialist prin predarea literaturii și altele.

Comisia pentru științe naturale și geografie se ocupă, de asemenea, de probleme fără legătură între ele și fără să aibă nimic comun cu

tematica consiliului pedagogic: principalele tipuri de lecții la științele naturii, formarea concepției materialist-dialectice prin predarea științelor naturale și a geografiei, monografia R.P.R. etc. Celelalte comisii din școală și-au propus, de asemenea, diferite teme disparate, fără să țină seama de conținutul activității din consiliul pedagogic. Cadrele didactice participă și la cercurile pedagogice, care la rîndul lor, se ocupă uneori de probleme ce nu au legătură directă cu preocupările comisiilor metodice de aceeași specialitate. Iată tematica cercului pedagogic pentru științele naturale și geografie, la care participă și profesorii de această specialitate de la școala la care ne-am referit mai sus: 1) întrebuințarea și demonstrarea materialului didactic la disciplinele științe naturale-geografie, 2) amenajarea și folosirea unei platforme geografice, 3) metodica desfășurării lucrărilor de laborator la științe naturale, 4) desfășurarea lucrărilor practice pe lotul școlar, 5) sarcinile geografiei fizice și economice în lumina celui de-al III-lea Congres al P.M.R., 6) recapitularea și sistematizarea materiei la sfîrșit de an.

Lăsînd de o parte faptul că unele teme din acest plan interesează numai pe profesorii de științe naturale (3 și 4), iar altele numai pe cei de geografie (2 și 5), această tematică se referă la probleme care nu se leagă direct între ele și nu au nimic comun cu activitatea acelorași profesori din cadrul comisiei metodice.

Urmărind mai departe această idee, constatăm uneori că unitatea preocupărilor nu se constată nici în cadrul aceleiași ședințe de cerc sau de comisie. Într-o ședință a unui cerc de limba romînă din regiunea Cluj sînt tratate următoarele probleme: organizarea activității în afară de clasă și școală în scopul consolidării și lărgirii cunoștințelor de literatură (referat), lecție deschisă de gramatică etc. Lecția deschisă ar fi fost utilă, dacă ar fi demonstrat practic ideile susținute teoretic în referat. Ar fi fost necesar să se demonstreze cum se desfășoară activitatea unui cerc de literatură sau o altă activitate în afara clasei. Uneori, lecția deschisă nu urmărește un anumit obiectiv, ci se ține cu scopul general de a face schimb de experiență. Alteori, referatul tratează o problemă care nu se leagă direct de conținutul sau de metodica lecției deschise. Din exemplele aduse rezultă că munca metodică este lipsită de unitate în ceea ce privește conținutul ei. Este evident că nu putem pretinde o unitate deplină a întregului conținut, deoarece necesitățile practice ale predării diferitelor obiecte de învățămînt la diferite clase din mai multe școli nu pot să coincidă în timp. Pentru soluționarea lor justă este necesar ca, în măsura posibilităților, să se selecționeze problemele metodice de care ne ocupăm, să se aleagă acelea care frămîntă pe cei mai mulți profesori și să se mobilizeze cît mai multe forțe pentru rezolvarea lor. Putem asigura această unitate, fie între munca metodică din cadrul comisiilor metodice cu același scop, fie între cercurile pedagogice și comisiile metodice de aceeași specialitate din diferite școli. În măsura posibilităților, putem urmări și unitatea de conținut a tuturor colectivelor de muncă metodică.

Legătura dintre conținutul muncii metodice a consiliului pedagogic și conținutul muncii comisiilor metodice din aceeași școală este motivată de faptul că aceste comisii sînt comisii de lucru ale consiliului pedagogic. Sarcina lor este dublă: pe de o parte, de a concretiza problema generală pusă în consiliul pedagogic, de a o aplica la specificul predării diferitelor obiecte de învățămînt; pe de altă parte, comisiile metodice furnizează materialul concret privind experiența predării fiecărui obiect de învățămînt, pe care se bazează dezbaterea unor probleme în consiliul pedagogic.

Așa cum am arătat mai sus, unitatea muncii metodice se cere a fi realizată și între cercurile pedagogice și comisiile metodice de aceeași specialitate din diferite școli. Cercurile pedagogice au sarcina să îndrumeze activitatea comisiilor metodice. Uneori, se întîmplă ca problemele ce nu pot fi rezolvate în cadrul restrîns al unei comisii metodice să fie rezolvate de cercurile pedagogice, care dispun de experiența mai bogată a unui colectiv mare, format din toți profesorii de aceeași specialitate din oraș sau raion.

Lipsa de unitate a conținutului muncii metodice atrage după sine o serie de neajunsuri, fărîmițarea eforturilor colectivului pedagogic, supraîncărcarea cadrelor didactice și ca urmare atitudinea formală față de această muncă. Dacă același învățător sau profesor are sarcina de a se ocupa în decurs de un trimestru de trei probleme diferite (una pentru consiliul pedagogic, alta pentru comisia metodică, iar a treia pentru cercul pedagogic), este firesc să nu se poată pregăti temeinic pentru nici una din ele. Dimpotrivă, dacă aceeași problemă se pune în toate aceste trei colective de muncă metodică, desigur sub alt aspect, și se continuă cercetarea pînă la cunoașterea temeinică a diferitelor laturi ale ei, în acest fel se previne supraîncărcarea și se asigură, în același timp, o activitate rodnică. Munca metodică este eficientă în măsura în care reușește să pregătească cadrele didactice pentru a putea face analiza științifică a procesului de învățămînt. Aceasta presupune unitatea preocupărilor și continuitatea în muncă, cercetarea sistematică și continuă a diferitelor laturi ale procesului de învățămînt pînă la cunoașterea lor adîncă.

În școala noastră există încercări de a concepe și desfășura munca metodică în sensul arătat mai sus. Deși sînt încă sporadice, ele se vor generaliza cu timpul. Pe baza experienței din anii precedenți, unele comisii metodice, îndrumate de aproape de institutele de perfecționare și de secțiile de învățămînt, au început să-și orienteze activitatea dintr-un an școlar spre cercetarea sistematică a unei probleme. Astfel, comisia profesorilor de matematică de la Școala medie „S. Brassai" din orașul Cluj și-a axat întreaga activitate din acest an școlar pe rezolvarea problemelor metodice pe care le ridică legarea predării matematicii de practică. Comisia metodică a profesorilor de pedagogie de la Institutul pedagogic de învățători din orașul Cluj și-a propus să cerceteze în acest an școlar problema analizei lecțiilor în cadrul practicii pedagogice a viitorilor învățători, cu scopul de a îmbunătăți această activitate și

de a forma la membrii comisiei priceperile și deprinderile necesare pentru cercetarea științifică a experienței pedagogice. Înainte de a trece la adunarea materialului faptic prin observarea atît a experienței proprii, cît și a altor cadre didactice, membrii comisiei au consultat un bogat material bibliografic privind studierea procesului de învățămînt și problema analizei lecțiilor. Ei au revăzut, de asemenea, studiile de pedagogie și de metodică privind predarea diferitelor obiecte de învățămînt la clasele I—IV. Activitatea comisiei metodice s-a desfășurat pe baza unui plan, care a stabilit scopul și etapele cercetării, metodele ce se vor folosi, precum și distribuirea sarcinilor între membrii acestei comisii.

Uneori găsim și încercări de a stabili legături între conținutul diferitelor colective de muncă metodică. Așa, de exemplu, la Școala medie „M. Eminescu" din orașul Cluj unitatea dintre activitatea consiliului pedagogic și activitatea comisiilor metodice se realizează prin faptul că toate se ocupă, într-o perioadă dată, de rezolvarea aceleiași sarcini. Problema legării mai strînse a învățămîntului de practica construirii socialismului se dezbate, mai întîi, în consiliul pedagogic, sub aspectul ei general, comun tuturor obiectelor de învățămînt, reluîndu-se apoi în comisiile metodice și adîncindu-se sub aspectul care interesează în mod deosebit disciplinele respective. Alteori, problema se pune mai întîi în comisiile metodice, apoi se reia în consiliul pedagogic. Pentru cunoașterea rezultatelor obținute la diferite obiecte de învățămînt, în urma aplicării unor măsuri, se dă ca sarcină comisiilor metodice să cerceteze fiecare la disciplina respectivă aceste rezultate. Pe baza materialului adunat, problema se dezbate apoi în consiliul pedagogic, în ședința care are ca temă „Analiza rezultatelor în privința însușirii temeinice a cunoștințelor în urma aplicării creatoare a unor metode și procedee de învățămînt".

Se întîlnesc uneori și încercări de a stabili o legătură între activitatea cercurilor pedagogice și a comisiilor metodice de aceeași specialitate. Unele cercuri pedagogice din orașul Cluj au prevăzut în planul lor de muncă sarcini privind îndrumarea comisiilor metodice și analiza activității lor. De pildă, într-un cerc pedagogic s-a dezbătut tema „Cum contribuie comisiile metodice din școală la perfecționarea metodelor și procedeelor de predare a limbii și literaturii romîne", iar în alte cercuri pedagogice s-au reluat unele probleme mai dificile care n-au putut fi rezolvate în cadrul unor comisii metodice. După cum vedem, deși sporadică, unitatea dintre diferitele colective de muncă metodică a început să preocupe pe unii responsabili ai acestei munci.

Tendința spre rezolvarea unitară și sistematică a problemelor metodice se manifestă uneori și în încercările de a stabili o legătură mai strînsă între diferitele teme care se tratează într-un trimestru sau într-un an școlar (planul de muncă pe anul școlar 1960—1961 al unei comisii metodice pentru limba și literatura romînă cuprindea următoarele teme: Literatura realismului socialist în R.P.R., Dezvoltarea poeziei realismului socialist în R.P.R. și poezia romînă pe drumul realismului socialist). Unele comisii metodice cum sînt acelea de la Școala

medie „Gh. Coșbuc" din Cluj au precizat în planul lor de muncă și sarcina de bază, care urmează să fie realizată prin tratarea diferitelor teme; astfel, comisia metodică pentru profesorii de științe naturale și chimie, urmărind ca sarcină principală în acest an școlar îmbunătățirea predării științelor naturale și a chimiei sub aspectul contribuției la formarea concepției materialist-dialectice la elevi, și-a trecut în planul de muncă următoarele teme: 1) Stabilirea conținutului lecțiilor de științe naturale și chimie pentru a contribui la formarea concepției materialist-dialectice la elevi, 2) Cerințe privind folosirea metodelor de învățămînt la științe naturale și chimie pentru a contribui la formarea concepției materialist-dialectice și 3) Importanța literaturii de popularizare a științei pentru formarea concepției materialist-dialectice și sarcinile profesorilor care predau aceste obiecte privind dezvoltarea interesului elevilor pentru această literatură.

O preocupare frecventă de a stabili unitatea între problemele ce se dezbat, se întîlnește și în cadrul aceleiași ședințe de cerc sau de comisie metodică. De exemplu, comisia pentru legarea învățămîntului de practică de la Școala medie „Gh. Coșbuc" din Cluj a avut o ședință cu următoarea ordine de zi: 1) Folosirea cunoștințelor însușite în cadrul lecțiilor de fizică la lecțiile de lăcătușărie (referat) și 2) Lecție deschisă de lăcătușărie cu scopul de a demonstra practic cum se folosesc aceste cunoștințe. Ședința unui cerc pentru profesorii de limba romînă a avut la ordinea de zi: 1) Educarea elevilor în spiritul luptei pentru pace prin lecțiile de literatură la clasele VIII—XI (referat) și 2) Lecție deschisă de limba romînă la clasa a IX-a pentru a demonstra cum se alege conținutul și cum se folosesc unele metode și procedee, în vederea educării elevilor în spiritul luptei pentru pace.

Privind procesul de dezvoltare a muncii metodice sub aspectul conținutului, putem constata în ultimii ani tendința de a concepe acest conținut cît mai aproape de necesitățile practice ale învățămîntului nostru, alături de încercarea mai timidă de a găsi un fir călăuzitor în stabilirea conținutului muncii metodice dintr-o perioadă de timp, de a lega mai strîns conținutul muncii metodice din diferite colective. Lipsurile existente încă în această privință vor putea fi înlăturate, o dată cu îmbunătățirea formelor de activitate și cu îmbunătățirea stilului muncii metodice.

Forme de activitate în cadrul muncii metodice. Activitatea consiliului pedagogic, a comisiilor metodice și a cercurilor pedagogice se desfășoară de obicei în cadrul unor ședințe în care se prezintă un referat și se poartă discuții pe marginea acestuia. De cele mai multe ori, aceste referate sînt precedate sau urmate de lecții deschise sau de alte activități practice. Între aceste referate și activitățile practice există o legătură strînsă în privința conținutului lor, activitățile practice venind să demonstreze folosirea unor metode sau procedee despre care s-a vorbit în referat. În experiența școlilor fruntașe s-a ajuns ca referatele din cadrul muncii metodice să reprezinte generalizarea unor fapte din activitatea practică a școlii. Pentru întocmirea unor astfel de

referate, autorii lor studiază în prealabil materialul bibliografic necesar, pregătindu-se astfel, din punct de vedere teoretic, pentru a putea observa și explica în mod științific activitatea practică de care se ocupă. Materialul faptic se adună prin observarea sistematică a experienței proprii și a colegilor de specialitate, prin asistențe la lecții și la alte activități. Generalizînd și interpretînd în mod just un anumit aspect al activității instructiv-educative, referatul se prezintă astfel ca un început de cercetare științifică.

Pentru ca la ședințele colectivelor metodice să participe activ toți membrii, aceștia primesc din timp indicații cu privire la ceea ce trebuie să observe și la modul în care să observe activitatea proprie și a colegilor, urmărind în activitatea practică a școlii problema care preocupă cercul sau comisia în perioada respectivă. Toți membrii au sarcina să studieze un anumit material bibliografic, care-i ajută să înțeleagă valoarea experienței pe care o observă.

Formele de activitate prin care referenții și ceilalți membri ai cercului își adună materialul faptic sînt de obicei *interasistențele*. Dacă munca metodică este bine concepută și bine organizată, interasistențele, ca și lecțiile deschise, nu se organizează numai cu scopul general de a face schimb de experiență, ci cu un anumit obiectiv, în funcție de problema care se urmărește. În felul acesta, interasistențele nu constituie un scop în sine, ci un mijloc pentru studierea unei anumite laturi a muncii instructiv-educative. Interasistențele dintre profesorii aceleiași școli au loc mai des, iar cele care au loc între cadrele didactice din diferite școli sînt mai rare, deși acestea ar fi foarte utile pentru activitatea cercurilor pedagogice.

În experiența unor școli și secții de învățămînt s-a ajuns astfel la închegarea diferitelor forme de activitate metodică într-un tot unitar, într-un sistem de activități de cercetare a procesului de învățămînt; referatul constituie rezultatul unei cercetări a activității proprii și a celorlalți colegi pe calea interasistențelor, iar lecția deschisă un mijloc de demonstrare practică a modului cum se folosesc unele metode și procedee de învățămînt în activitatea cadrelor fruntașe. În felul acesta, ședința nu constituie unica formă de activitate, ci este numai mijlocul prin care se organizează și se îndrumează munca metodică și prin care se analizează rezultatele obținute în activitatea de zi cu zi a cadrelor didactice. Munca metodică din școală și din cadrul cercurilor pedagogice este utilă numai în măsura în care reușește să antreneze toate cadrele didactice într-o cercetare continuă și sistematică a experienței proprii și a colectivului din care fac parte, pe baza cunoașterii temeinice a teoriei pedagogice, a metodicii și a obiectului de specialitate. Acesta trebuie să fie stilul muncii metodice: o muncă de cercetare și de analiză științifică a procesului de învățămînt.

Alături de această orientare justă, care începe să se afirme tot mai mult în munca metodică din unele școli și din unele cercuri pedagogice, există încă destule cazuri în care activitățile metodice au un caracter formal. În unele școli, interasistențele și lecțiile deschise se fac fără un

obiectiv precis și fără vreo legătură cu problemele ce se dezbat în consiliul pedagogic sau în comisiile metodice. Activitățile practice la care se asistă nu se analizează după criterii științifice, făcîndu-se adesea aprecieri subiective. De multe ori, nu se reușește să se îmbine în cadrul muncii metodice teoria cu practica pedagogică și nu s-a ajuns întotdeauna la înțelegerea faptului că discutarea problemelor teoretice de pedagogie și de metodică nu trebuie considerată ca un scop în sine, ci ca un mijloc de interpretare științifică a experienței pedagogice, în vederea îmbunătățirii ei. În asemenea condiții, discuțiile din cadrul ședințelor metodice au un nivel scăzut. Se descriu unele procedee de muncă folosite în practică, fără încercarea de a le explica din punct de vedere teoretic. Transmiterea experienței pozitive se face în mod direct, fără o analiză prealabilă a ei, fără o încercare de generalizare. Valoarea teoretică și practică a unei astfel de transmiteri a experienței pedagogice — după cum se știe — este foarte limitată. Concluziile care se desprind în urma discuțiilor purtate nu sînt motivate din punct de vedere științific, recomandîndu-se uneori procedee greșite. Se întîmplă ca unii membri ai cercurilor pedagogice și chiar unii responsabili să nu fie la curent cu problemele teoretice.

Experiența obținută de școala noastră pînă acum în domeniul muncii metodice cuprinde unele aspecte pozitive, care se impun a fi studiate, generalizate și popularizate. Urmărind prin munca metodică înarmarea cadrelor didactice cu priceperile și deprinderile necesare pentru analiza științifică a experienței pedagogice, este necesar să asigurăm cerințele elementare ale unei asemenea analize, care se reduc — în esență — la următoarele: continuitatea în muncă, unificarea eforturilor pentru analiza multilaterală a problemelor, continuarea studiului pînă la rezolvarea lor. Un pas important trebuie să se facă, de asemenea, și în ceea ce privește îmbinarea dintre teoria pedagogică și practica școlară. Nici una din acestea nu trebuie să constituie o preocupare aparte. Teoria pedagogică să fie însușită în vederea rezolvării problemelor practice ale învățămîntului.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ И В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КРУЖКАХ, В СВЕТЕ АКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ОБРАЗОВАНИЯ

(Резюме)

Статья посвящена одному из видов работ по усовершенствованию учительских кадров, а именно, методической работе в школе и в педагогических кружках. Автор даёт ценные указания в связи с организацией методической работы в общеобразовательной школе, а также различные формы деятельности методических комиссий. В дальнейшем излагаются критические замечания, касающиеся содержания методической работы, доказывая необходимость изменения тематики, методов и стиля работы методической деятельности. Потом автор занимается также формами деятельности методической работы, взаимные посещения уроков и т.д., а также способом их проведения.

L'ACTIVITÉ MÉTHODOLOGIQUE DÉPLOYÉE À L'ÉCOLE ET DANS LES CERCLES PÉDAGOGIQUES, ENVISAGÉE SOUS LE JOUR DES CHARGES ACTUELLES DE L'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

L'article présente un aspect de l'activité des enseignants en vue de leur perfectionnement professionnel, à savoir, l'activité méthodologique deployée à l'école et dans les cercles pédagogiques. L'auteur donne quelques précieuses indications concernant l'organisation du travail méthodologique dans les écoles de culture générale et présente les diverses activités des comissions méthodologiques. En outre, l'article formule des observations critiques sur le contenu du travail méthodologique, en insistant sur la nécessité d'introduire certaines modifications dans la thématique, les méthodes et le style de travail.

Ensuite l'auteur s'occupe aussi de certaines formes de l'activité méthodologique — exposées, interassistances etc. — de même que de la manière dont il faudrait s'en servir.

150 DE ANI DE LA NAȘTEREA LUI V. G. BELINSKI — ÎNTEMEIETORUL PEDAGOGIEI DEMOCRAT-REVOLUȚIONARE RUSE

Conf. univ. BERNARD GRIGORIU

S-au împlinit de curînd 150 de ani de la nașterea lui V. G. Belinski, unul din reprezentanții cei mai străluciți ai gîndirii sociale din epoca lui.

Cine meditează asupra tendințelor societății de azi se apleacă adesea asupra operei lui Belinski. El este aproape de noi și în mare măsură contemporan cu noi.

În opera sa, marele critic democrat-revoluționar rus este frămîntat de rezolvarea problemelor celor mai arzătoare, nu numai ale Rusiei de atunci, ci și ale întregii umanități.

Reprezentant de frunte al tradițiilor materialiste și revoluționare din Rusia, Belinski a exprimat în modul cel mai strălucit originalitatea și măreția culturii ruse.

Belinski face să străbată în opera lui glasul protestatar al poporului muncitor asuprit, aspirațiile și idealurile lui. Reprezentînd conștiința înaintată a epocii lui, Belinski se impune ca învățătorul oamenilor progresiști din Rusia din acele timpuri, educînd prin exemplul său viu și prin opera sa generații de luptători în spiritul ideilor revoluției democrate.

Numele lui este strîns legat de lupta împotriva despotismului, obscurantismului, de lupta pentru tot ce este nou și înaintat. V. I. Lenin l-a apreciat pe Belinski ca pe un gînditor progresist, ca pe un precursor al social-democrației ruse.

Pregătind din punct de vedere ideologic revoluția țărănească care bătea la ușa istoriei Rusiei din acele timpuri prin însăși firea lucrurilor, Belinski s-a oprit și asupra problemelor fundamentale ale educației tinerei generații.

În mersul ei spre progres Rusia impunea în mod imperios pregătirea „unui cîrmaci al furtunilor care se anunță", după expresia tovarășului de idei și de luptă, care a fost Herțen.

Cum trebuia să se facă educația tinerei generații? Rezolvarea acestor probleme nu s-a arătat a fi de loc ușoară. În condițiile în care a trăit Belinski procesul de înțelegere a sarcinilor istorice care stăteau în fața Rusiei și deci și procesul de elaborare a concepției sale asupra educației tinerei generații a avut un caracter contradictoriu și chiar dramatic.

Trecînd pe pozițiile materialismului și democratismului revoluționar, convins de viitorul strălucit al poporului rus, observînd cu profunzime rapidele

transformări care se petrec în adîncul mecanismului social, Belinski militează pentru o educație a tinerei generații pătrunse de un profund caracter popular, impunîndu-se astfel ca întemeietorul pedagogiei democrat-revoluționare.

Programul de educație al școlii și pedagogiei țariste din acele vremuri exprimat în cunoscuta triadă : ortodoxism, autocrație, naționalism este criticat și demascat pentru caracterul său anti-democratic, anti-uman, obscurantist.

Înțelegînd caracterul relativ progresist al capitalismului, Belinski, printre primii gînditori premarxiști, a arătat, în același timp, că burghezia este incapabilă să asigure o educație rațională și umană a poporului.

Din punctul de vedere al maselor largi în numele cărora vorbea marele critic, pedagogia conservatoare a contemporanului său, Herbart, a cărei influență se resimțea din ce în ce mai puternic, aproape în toată Europa, precum și utilitarismul modului de viață capitalist nu puteau oferi umanității idealuri înalte în numele cărora să se facă educația poporului. „Vai de statul — scrie Belinski — care se găsește în mîinile capitaliștilor. Acești oameni nu sînt animați de patriotism, de sentimente înalte. Pentru ei războiul sau pacea înseamnă numai ridicarea sau scăderea fondurilor, mai departe de acestea ei nu văd nimic“ [1].

Belinski se ridică cu indignare împotriva sistemului de educație din școala țaristă, din familiile aristocrate și mic-burgheze. Viciul principal al practicii instructiv-educative din această școală și din familiile respective consta, în primul rînd, în faptul că ea era ruptă de viață, de interesele poporului. Izolarea de viață, ignorarea și disprețul față de interesele poporului și de fizionomia lui spirituală aduceau după sine în educația tinerei generații orientarea scolastică a învățămîntului, cosmopolitismul, cultivarea afectării, a pozei, a manierelor exterioare și a individualismului sălbatic.

Acest mod de educare aducea în viața copiilor idei false, îi împiedica să aibă o reprezentare justă despre viață, introducîndu-i, în felul acesta, în universul unor visări sterpe și în momentul în care viața cerea energie, acțiune, luptă, acești oameni, produs al unei astfel de educații, nu puteau decît să suspine neputincioși și să privească pasiv la lupta dintre vechi și nou. În recenzia la „Preotul Wakefield“, Belinski scrie că asemenea educație îi smulge pe tineri de la interesele reale ale vieții, îi duce în depărtările reci ale unei contemplări fantastice. „Ea ucide energia de a acționa, pentru a da cîmp liber sentimentelor căldicele, cu care nu poți face nimic în folosul societății, ci doar te poți distra, pentru propria-ți plăcere și desfătare. În sfîrșit, această educație nu-l salvează nici pe cel ce a fost astfel educat, în clipa ciocnirii sale cu lumea reală, cînd e nevoie de luptă împotriva dușmanului, și nu de contemplarea liniștită a elementelor dușmănoase, cînd e necesară forța și nu sentimentele de duioșie“ [2].

Care să fie spiritul dominant, ideile conducătoare în lumina cărora să fie educată tînăra generație? În legătură cu această problemă fundamentală, Belinski dezvoltă ideea cu privire la *caracterul popular al educației.*

Ideea cu privire la caracterul popular al educației tinerei generații o întîlnim într-o formă embrionară încă în opera lui Lomonosov. Mai clar,

[1] *V. G. Belinski* : Scrisori, vol. III, pag. 329 (trad. din limba rusă).
[2] *V. G. Belinski* : Opere pedagogice alese, Ed. A.R.L.U.S., pag. 115.

această idee se profilează în activitatea unor pedagogi ca N. I. Novikov, G. S. Skovoroda și se afirmă viguros în creația lui Radiscev, însă ea își găsește cea mai profundă și mai largă dezvoltare în opera lui Belinski, mai ales în perioada trecerii lui ferme pe pozițiile materialismului și al democratismului revoluționar.

Caracterul popular al educației, după Belinski, asigură tinerei generații acea orientare care îi dă posibilitatea să răspundă în mod adecvat necesităților materiale ale poporului, particularităților naționale ale fizionomiei sale spirituale, sarcinilor istorice care stau în fața lui.

În articolul „Tainele pariziene" Belinski demonstrează că viitorul este în mîinile poporului și de aceea revoluționarul autentic este acela care exprimă și luptă pentru interesele poporului. „Poporul este copil, dar acest copil crește și promite să devină bărbat plin de putere și rațiune... El este încă slab, dar singur el păstrează în sine focul vieții naționale, proaspătul entuziasm al convingerii, stins în rîndurile păturilor societății „culte" [1].

Concepția lui Belinski cu privire la caracterul popular al educației se deosebește radical de conservatorismul și reacționarismul ideologiei iobăgiste și evident este mai înaintată în raport cu concepția liberală a lui Ușinski.

După părerea lui Belinski, ceea ce este tipic pentru poporul rus și exprimă esența ființei lui naționale sînt acele trăsături că mîndria națională, capacitatea de a se jertfi pentru interesele vitale ale patriei, sentimentul omeniei, minte clară și ageră, însetată de cunoștințe.

Belinski se ridică împotriva limitării naționale, susținînd că lupta pentru afirmare națională nu înseamnă exclusivism național, ci ea trebuie să asigure poporului rus un loc de cinste în marea familie a omenirii. Numai afirmîndu-se în mod original, fiecare popor poate să aducă contribuția sa specifică la tezaurul de cultură al umanității.

Observînd perspectivele grandioase ale progresului în Rusia cu o intuiție genială, marelui democrat-revoluționar îi este străină orice idee cu privire la dominația poporului său asupra celorlalte popoare. Dimpotrivă, remarcă Belinski, ceea ce este caracteristic în dezvoltarea istorică a poporului rus este sentimentul lui de prietenie și solidaritate cu celelalte popoare.

Belinski respinge încercarea lui Gogol de a prezenta poporul rus ca fiind o ființă supusă autocrației, închisă și încremenită în cercul tiranic al tradițiilor patriarhale, pătrunsă profund de spiritul creștinismului. Generalizînd, experiența lui de studiere a vieții poporului rus, Belinski, în „Scrisoarea către Gogol", arată că poporul rus iubește libertatea, că tinde să se elibereze de apăsarea socială și remarcă structura ateistă a gîndirii sale. „Priviți cu mai multă atenție — îi scrie Belinski lui Gogol — și vă veți convinge că, din fire, poporul nostru e profund ateu. Mai este încă foarte superstițios, dar nu găsește în el nici o urmă de religiozitate" [2].

În lumina ideilor sale fundamentale cu privire la caracterul popular al culturii și educației, Belinski abordează rezolvarea problemelor concrete ale educației tinerei generații.

---

[1] *V. G. Belinski*: Opere, vol. VII, pag. 472 (trad. din limba rusă).
[2] *V. G. Belinski*: Opere pedagogice alese, Ed. A.R.L.U.S., pag. 120.

Ieșind din sfera considerațiilor abstracte și legînd problema educației și instrucției tinerei generații de lupta de eliberare a poporului, de progresul societăți rusești, Belinski ajunge la concluzia că trebuiau înlăturate toate barierele, toate privilegiile în domeniul învățămîntului, acesta devenind accesibil tuturor, indiferent de origine socială, de sex. Belinski a demonstrat că rolul hotărîtor în viața socială aparține poporului. Și pentru îndeplinirea acestui rol sînt foarte importante cunoștințele.

Educația și instrucția tinerei generații joacă un rol considerabil în viața societății și a individului ca atare. Larga răspîndire a cunoștințelor este apreciată de Belinski ca una din căile însemnate de transformare a societății și de ridicare a individului pe scările cele mai înalte ale umanității. Dar Belinski a tratat problemele de educație nu ca pe niște probleme pure, izolate de contextul normal, de sarcinile social-politice, de transformarea revoluționară a societății. Această optică a fertilizat gîndirea pedagogică a lui Belinski, i-a dat ascuțime și finalitate.

A ține masele populare în întuneric este o lege a iobăgiei, arată Belinski. De aceea, accesul poporului la cultură este determinat de poziția lui față de puterea politică, prin urmare, „ar fi caraghios să negi că acest lucru ar putea fi realizat de la sine cu timpul, fără răsturnări violente". Trebuia deci să fie răsturnată ordinea existentă, înfăptuindu-se astfel premisa necesară pentru educarea omului nou. În condițiile social-economice ale Rusiei din acele timpuri, Belinski n-a putut însă să vadă că numai proletariatul este singura forță socială de care este legată soarta culturii și a educației tinerei generații.

Democratismul revoluționar al lui Belinski n-a avut numai un caracter antiiobăgist, ci și antiburghez. Această orientare s-a resimțit puternic și în formularea scopului educației tinerei generații.

El a fost convins că omul adevărat nu poate fi fericit singur, în mijlocul mizeriei maselor de oameni, martor al triumfului întîmplării, lipsei de rațiune și forței brutale. „Ce importanță poate avea pentru mine faptul că există pentru cîțiva aleși fericirea pe pămînt, dacă partea cea mai mare a omenirii nici nu bănuiește că există așa ceva?" [1].

În opoziție cu individualismul burghez, cu principiul hegelian al autodesfășurării libere a spiritului, Belinski formulează ideea că scopul principal al unei organizări raționale a instrucției trebuie să fie pregătirea unui luptător neînfricat pentru o viață fericită a poporului său, gata să-l servească fără nici un fel de rezervă și să se opună oricărei forțe care împiedică dezvoltarea lui. Educația și instrucția trebuie să asigure fiecărui cetățean posibilitatea dezvoltării multilaterale a capacităților lui fizice și spirituale.

* * *

Determinînd sarcinile educației raționale, Belinski promovează pe primul plan educația morală. Factorul moral, după Belinski, constituie centrul în jurul căruia se concentrează funcția educativă a artei și științei, el este

[1] *V. G. Belinski*: Opere, filozofice alese, vol. I, 1956, Cartea Rusă, pag. 566.

resortul imediat și viu al comportării omului și are o deosebită însemnătate în mersul istoriei.

În primele perioade ale creației sale, Belinski înțelege conținutul și sarcinile educației morale în sensul ideii autoperfecționării, în lumina unor principii abstracte despre adevăr, frumos și bine. Dragostea față de oameni, slujirea lor dezinteresată, constituie direcția principală a ridicării morale a individului. Această dragoste față de om, în general, exprima desigur idealismul concepției lui Belinski, dar — în același timp — protestul împotriva împărțirii pe caste a oamenilor, împotriva apăsării și jignirii demnității omului în condițiile orînduirii iobăgiste.

În ultima perioadă de creație, umanismul lui Belinski capătă un caracter revoluționar. El condamnă acum practica de educare a unor personalități contemplative, a unor eroi ai virtuților pasive, incapabili să lupte împotriva viciilor societății și consideră că în activitatea cetățenească, îndreptată în direcția salvării și înfloririi patriei, omul realizează din plin dragostea sa față de om.

Cu ardoarea caracteristică temperamentului său înflăcărat, Belinski cere tinerei generații să se manifeste în acțiuni practice în folosul patriei. El recunoaște ca legitimă aspirația omului la fericirea personală, dar arată tinerilor că fericirea omenească nu poate și nu trebuie să se limiteze la fericirea personală. Dragostea, bucuriile familiale, tresăririle inimii, toate acestea sînt aproape de om ; fără ele individul s-ar transforma într-o schemă moartă, dar în afară de „această lume interioară a inimii este marea lume a contemplării istorice și a activității sociale — acea lume mare unde gîndirea devine act și simțirea înaltă, victorie... Este lumea muncii neîntrerupte, a acțiunilor și devenirilor, lumea veșnicei lupte a viitorului cu trecutul“ [1]. Belinski arată că morala se exprimă în raporturile reciproce dintre oameni, în comportarea lor. Criteriul de afirmare a moralității nu poate fi deci vorba, ci fapta. Educația morală nu se realizează prin studierea sistemelor etice, a atributelor morale. Trăsăturile morale pozitive se formează în activitatea practică.

Aci, ca și în alte multe locuri ale creației lui Belinski, se subliniază cu vigoare principiul cu privire la caracterul activ al educației morale ca principiu de bază în procesul dezvoltării morale a omului.

Din aceleași considerații și în lumina principiului referitor la caracterul popular al educației, Belinski împărtășește părerea că orice sustragere de la participarea la muncă, folosirea rezultatelor muncii altora este o faptă nedemnă și de aceea copiilor trebuie să li se cultive dragostea față de muncă.

În diferite împrejurări, Belinski condamnă clasele suprapuse pentru modul lor de viață parazitar, la fel ca și educația copiilor în spiritul unei atitudini disprețuitoare, boierești, față de munca fizică, care înnobilează pe om și îl călește din punct de vedere moral.

În contrast puternic cu una din cele mai caracteristice trăsături ale pedagogiei burgheze contemporane, care se exprimă prin opunerea categorică

[1] *V. G. Belinski* : Opere alese, vol. VIII, pag. 266—267 (trad. din l. rusă).

a științei morale, considerînd că singura sursă de dezvoltare morală a omului este religia, Belinski, în ultimii ani de creație, a exclus religia din programa de educație a poporului. Încă din anii studenției Belinski s-a exprimat, în diferite împrejurări, nefavorabil față de religie, de practicile religioase. De ideea unei forțe supreme, divine, Belinski nu se eliberează radical decît mai tîrziu și mai ales în ultimii ani ai vieții lui, cînd se afirmă ca un statornic apărător al ateismului. Belinski contestă bisericii pretenția de a se considera educatorul spiritual al poporului, neagă dreptul acesteia de a se amesteca în opera de educație a poporului. Știința și arta realistă sînt singurele surse de formare morală a tineretului. Știința și arta nu numai că îmbogățesc mintea copiilor cu cunoștințe adevărate, dar ele constituie și singurele căi care asigură dezvoltarea lor morală și estetică.

Adevărul, cunoașterea exactă a realității, îndeplinește o funcție deosebit de importantă în lupta omului pentru progres și este considerat de Belinski ca una din cele mai importante pîrghii ale procesului de ridicare morală a omului. El înțelege educația morală legată în mod organic de instrucție. Convingerile morale care joacă un rol considerabil în viața omului trebuie să fie formate, subliniază Belinski, la izvorul adevărului.

Depășind punctul de vedere naționalist și cosmopolit cu privire la raportul dintre cultura universală și cea națională, Belinski ajunge la o serie de concluzii juste referitoare la conținutul învățămîntului. Este necesar ca tînăra generație să ia contact cu valorile culturii universale, iar acest contact se realizează, în primul rînd, prin cunoașterea culturii naționale. De aceea, limba maternă, istoria patriei, literatura națională trebuie să constituie nucleul principal al conținutului învățămîntului, în societatea organizată în mod rațional.

Belinski a militat pentru o școală care să-i asigure tinerei generații instrucția multilaterală, să-i transmită cunoștințe exacte și profunde despre natură, societate și om.

În condițiile unei presiuni sufocante exercitate de religie și de filozofia idealistă, Belinski a fost unul dintre cei mai zeloși propagandiști ai cunoștințelor despre natură. Filozofiei idealiste, religiei, considerațiilor despre neputința rațiunii și despre rolul credinței, Belinski le opune ideea despre forța rațiunii omenești, a științei, ideea cu privire la un învățămînt care să ducă pe elevi la o concepție raționalistă, corespunzătoare stadiului de atunci al dezvoltării științelor naturii.

Remarcînd tocmai acest aspect al activității lui Belinski, Herțen menționează că articolele lui Belinski au propagat „acea nouă viziune asupra lumii, asupra vieții care a uimit pe toți cei care gîndesc în Rusia“ [1]. În momentul în care Uvarov, ministrul educației și cultelor, promitea să întoarcă Rusia cu 50 de ani în urmă, căutînd să împiedice orice pătrundere a ideilor raționalismului, iluminismul materialist al sec. al XVIII-lea din Europa și a gîndirii materialiste a lui Herțen și Belinski, acești gînditori au făcut tot ce este posibil ca să frîneze influența religiei și a filozofiei idealiste asupra conștiinței copiilor, tinerilor. În acest spirit, Belinski salută și sprijină cele

[1] Din „Belinski“ de P. Mezențev, Ed. Scriitorul Sovietic, 1957, pag. 327.

mai timide încercări de răspîndire în rîndurile tinerei generații a cunoștințelor reale despre natură.

Recenzînd cărțile adresate copiilor, Belinski scrie: „...Ne-a bucurat foarte mult articolul despre barometru. În cele 7 volume apărute pînă azi, acesta este de-abia al doilea articol din domeniul științelor naturii, care poate trezi interesul copiilor mai mult decît orice altceva... Pe copil îl interesează mai curînd să afle care este cauza ploii care-l împiedică să sburde, decît să știe ce fel de haine poartau romanii... Vorbiți mai des copilului despre lucrurile ce-i sînt apropiate, povestiți-i cum se construiesc casele, cum se coace pîinea pe care o mănîncă zilnic, cum se lucrează scaunul pe care șade... să le dăm cel puțin copiilor noștri o hrană mai sănătoasă decît aceea pe care am primit-o noi" [1]. Prin urmare, copiilor trebuie să li se dezvăluie lumea așa cum este ea în procesul ei de permanentă prefacere sub acțiunea și munca omului. Numai o astfel de orientare a procesului de învățămînt poate să formeze la copii o imagine corectă cu privire la lumea înconjurătoare, poate să-i formeze pentru viață.

Elementul cel mai important al instrucției tinerei generații, după Belinski, este arta, literatura realistă. Era firesc să fie așa. În momentul în care modul de viață obișnuit începe să scîrțîie din toate încheieturile, în momentul cînd viața nu mai cunoaște un curs lin, atunci realitatea socială înconjurătoare pune cu putere probleme ascuțite și te obligă să meditezi asupra lor și să cauți rezolvarea. Literatura, arta adevărată, arată Belinski poate ajuta mult în această direcție. Ea înlesnește posibilitatea conturării unui ideal de viață, acumulării de experiență morală. De aceea, literatura, la fel ca și predarea literaturii, Belinski o concepe ca o tribună de luptă. Sub pensa lui Belinski critica literară a devenit nu numai o cercetare profundă a literaturii, realizată de un profesionist talentat, dar și o autentică știință despre om. De aceea și rolul considerabil pe care-l acordă Belinski literaturii în procesul de formare a omului nou.

Marele merit al lui Belinski — în această direcție — constă în faptul că el a demonstrat cu talent uriașa influență instructivă și educativă a poeziei populare, a literaturii înaintate realiste. De aceea, Belinski atribuie literaturii rolul de frunte în realizarea sarcinii de dezvoltare multilaterală a omului pe plan intelectual, moral și estetic.

Creația lui Belinski în domeniul criticii literare și al esteticii, critica nimicitoare a pedantismului și scolasticii în predarea disciplinelor filologice în gimnaziul rusesc din acea vreme, lupta pe care a dus-o pentru includerea în programa de învățămînt a operelor lui Krîlov, Griboedov, Pușkin, Lermontov, Gogol a contribuit hotărîtor la formarea unor generații de profesori, la crearea unui curent nou, înaintat, în domeniul cercetărilor de metodică a predării limbii și literaturii ruse.

În lucrările sale de critică literară și de istoria literaturii, precum și în studiile pedagogice, Belinski a definit just — pentru acele vremuri — specificul literaturii, posibilitățile ei educative și instructive, natura percepției creației artistice. Cunoscător al sufletului copilului, el a elaborat, în sensul cel mai larg, criteriile de selecționare a materialului pentru lectura literară

[1] *V. G. Belinski*: Opere pedagogice alese, Ed. A.R.L.U.S., 1952, pag. 269—270.

și într-o măsură importantă metodele de studiere a literaturii. Ideile lui au fost îmbrățișate nu numai de pedagogii progresiști din acele timpuri, dar ele trăiesc și azi, deși desigur, viața a adus importante schimbări în concepția despre literatură și despre metodica predării literaturii.

Militînd pentru un conținut realist al învățămîntului, pentru o instrucție multilaterală, care — în lumina principiului legăturii școlii cu viața — condamnă vechea și înrădăcinata prejudecată de opunere a învățămîntului umanistic studiului științelor despre natură, Belinski s-a oprit și asupra programului și metodelor de învățămînt. Procesul de cunoaștere este — în concepția lui Belinski — un proces activ și pasionant de descoperire a adevărului. Marea forță transformatoare a adevărului din știință și din artă este indisolubil legată de calea folosită pentru a ajunge la el. Pregătirea unor oameni activi, conștienți, capabili pentru activitatea creatoare, nu se împacă de loc cu diletantismul și superficialitatea. „Pe copii — scrie Belinski — trebuie să-i dezvolte știința, studiul ei treptat, lent, dar cu atît mai temeinic și nu cărțile scrise numai pentru distracție și care-i deprind pe copii cu superficialitatea, neseriozitatea și visarea". De aceea, în toate recenziile lui la diferite manuale și cărți pentru copii, Belinski subliniază puternic ideea cu privire la caracterul activ și conștient al procesului de însușire a cunoștințelor. Copiilor trebuie să li se dezvăluie legătura dintre fenomenele studiate, esența lor. Ordinea, sistemul logic al științei, ideile fundamentale să nu le fie ascunse. Numai ținînd seama de toate aceste considerații știința poate să cuprindă întreaga personalitate a elevilor, poate să se transforme într-un element viu al conștiinței lor, să facă o operă de cultură.

Subliniind ideea cu privire la caracterul științific al învățăturii, cerînd o activitate mintală intensă din partea elevilor, Belinski atrage atenția, în același timp, asupra faptului că trebuie avute în vedere tot timpul particularitățile psihice ale copiilor. În această ordine de idei, Belinski a acordat o mare importanță intuiției. Copilul nu poate mistui numai silogisme, concluzii logice, lui îi trebuie „imagini, culori și sunete". În accepțiunea materialistă a lui Belinski intuiția nu are rolul să fixeze unele „adevăruri" pe care în mod dogmatic le transmite profesorul, ci ea este prima sursă de cunoaștere a realității, condiția formării unor convingeri puternice cu privire la lumea înconjurătoare. „Metoda intuitivă — scrie Belinski — ajută memoria și inteligența în activitatea lor, înfățișîndu-i copilului forma și aspectul obiectelor pe care le studiază. Este un mijloc material și de a-i salva pe bieții copii de abstracțiuni aride, lipsite de viață și care înlătură aptitudinile, abstracțiuni la care idealiștii țin atît de mult" [1].

În viața omului un loc considerabil trebuie să-l joace frumosul. De aceea, simțul frumosului, după Belinski, trebuie să fie dezvoltat la copii de la cea mai fragedă vîrstă. Omul lipsit de simțul estetic, după părerea lui Belinski, se găsește încă într-un stadiu inferior de dezvoltare, în stadiul animalității.

În multe împrejurări Belinski subliniază ideea că simțul frumosului trebuie educat din cea mai fragedă vîrstă pentru că el poate servi ca cel mai important resort de dezvoltare a individului nu numai pe plan estetic,

[1] *V. G. Belinski*: Opere pedagogice alese, Ed. A.R.L.U.S., 1952, pag. 215.

dar și pe plan intelectual și moral. El întreține viu interesul față de noi cunoștințe, îmbogățește ființa omului cu noi impresii artistice, care la rîndul lor influențează pozitiv asupra dezvoltării morale și intelectuale a individului.

Dezvoltarea simțului estetic permite o percepție bogată și profundă a frumuseții vieții. Acest simț este îndreptat în primul rînd spre om, spre situația lui în realitatea înconjurătoare și respinge orice jignește și desfigurează omul. Omul cu un simț estetic dezvoltat este atras de artă, nu poate trăi fără ea, găsește în ea satisfacții și sursă de inspirație pentru muncă și afirmare.

În concepția realistă a lui Belinski despre artă, educația estetică pregătește pe copii pentru o viață independentă și creatoare. Arta realistă îi ajută să înțeleagă viața așa cum este ea, problemele care frămîntă oamenii și-i însuflețesc la luptă împotriva a tot ce este urît și meschin, îi învață să aprecieze și să reacționeze la fenomenele vieții sociale din punctul de vedere al forțelor celor mai înaintate ale societății. Arta autentică, după Belinski, este un factor considerabil de educație a conștiinței poporului, de răspîndire a ideilor înaintate, de formare a unei atitudini active față de realitate, de pe pozițiile idealului estetic cel mai înaintat al timpului. De aceea, Belinski considera educația estetică ca una din cele mai importante sarcini în procesul de pregătire a tinerilor generații pentru lupta de transformare a societății.

Printre mijloacele educației estetice, Belinski considera — în primul rînd — literatura, muzica, artele plastice, contemplarea naturii.

În ce privește educația fizică, Belinski a arătat că aceasta trebuia să urmărească întărirea organismului copilului, cultivarea supleței și eleganței în mișcare, să apere sănătatea lui, să-l facă rezistent din punct de vedere fizic și plin de vioiciune.

Concepția sa asupra educației tinerei generații este îndreptată spre viitor, e legată de o societate care, după expresia lui Belinski „nu va mai cunoaște bogați și săraci", în care fericirea individului se armonizează cu aceea a întregii societăți.

Visul generos al lui Belinski cu privire la organizarea unui învățămînt rațional, care să asigure dezvoltarea armonioasă a capacităților fizice și spirituale ale omului, a fost transformat într-o realitate vie de către generațiile care i-au urmat, după victoria Marii Revoluții Socialiste din Octombrie, continuîndu-se cuvintele lui profetice: „Noi sîntem chemați să spunem lumii cuvîntul nostru, gîndirea noastră" [1].

СТО ПЯТЬДЕСЯТ ЛЕТ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ В. Г. БЕЛИНСКОГО, ОСНОВАТЕЛЯ РЕВОЛЮЦИОННО-ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

(Резюме)

Новая революционно-демократическая педагогика, основателем которой является В. Г. Белинский, представляет собой самый передовой момент истории демократического педагогического мышления.

[1] *V. G. Belinski*: Opere, vol. X, pag. 401 (trad. din limba rusă).

В свете материализма и демократического революционизма Белинский разрешает, положительно для того времени, главнейшие задачи воспитания молодого поколения.

Белинский утверждает, что народ играет решающую роль в общественной жизни, и приходит к заключению, что воспитание молодого поколения должно носить сильный народный характер.

Белинский выступает за воспитание пламенного борца и за счастливую жизнь своего народа; воспитание и просвещение должно каждому обеспечить возможность многосторонне развивать свои умственные и физические способности.

В этом духе Белинский разрабатывает новую концепцию интелектуального, морального, эстетического воспитания, тесно связанного с его материалистической концепцией на философию и демократический революционизм в социологии.

150 ANS DEPUIS LA NAISSANCE DE V. G. BELINSKI, FONDATEUR DE LA PÉDAGOGIE RÉVOLUTIONNAIRE DÉMOCRATIQUE RUSSE

(Résumé)

La nouvelle pédagogie révolutionnaire démocratique, dont le fondateur est V. G. Belinski, représente le mouvement le plus avancé dans l'histoire de la pensée pédagogique prémarxiste.

À la lumière du matérialisme et du révolutionnarisme démocrate, Belinski résoud, positivement pour son époque, les plus importants problèmes de l'éducation de la jeune génération.

Il montre que le peuple a le rôle décisif dans la vie de la société, d'où la conclusion que l'éducation des jeunes doit être imprégnée d'un profond caractère populaire.

Belinski milite pour l'éducation d'un combattant actif pour la vie heureuse de son peuple, l'éducation et l'instruction devant assurer à chaque individu la possibilité du développement multilatéral de ses capacitées physiques et intellectuelles.

Dans cet esprit, Belinski élabore une nouvelle conception concernant l'éducation intellectuelle, morale, esthétique, étroitement liée à sa conception matérialiste en philosophie et à son révolutionnarisme démocratique en sociologie.

CONSULTAȚII — DISCUȚII — CRONICĂ

PROBLEMELE DE PUNCTUAȚIE ÎN PROGRAMELE DE ÎNVĂȚĂMÎNT ȘI ÎN MANUALELE DE GRAMATICĂ PENTRU CLASELE A V-a, A VI-a și A VII-a

Limba, ca important mijloc de comunicare între oameni, este folosită oral și în scris. Dar materializarea gîndirii prin cuvinte îmbinate în propoziții și în fraze rostite n-ar putea reda cu claritate tot ceea ce vrea să spună omul, fără anumite intonații date unor cuvinte, grupuri de cuvinte sau propoziții, fără sublinierea prin accent a unor cuvinte, fără anumite pauze făcute în vorbire. Cînd omul se folosește de scris ca mijloc de comunicare, pentru a exprima clar ceea ce are de spus, folosește punctuația, „un sistem de semne convenționale care au rolul de a marca în scris pauzele, intonația, întreruperea cursului vorbirii" (Îndreptar ortografic, ortoepic și de punctuație — Ed. Acad. R.P.R., 1960, pag. 74).

O scriere corectă este aceea în care semnele de punctuație sînt corect folosite. Punctuația nu trebuie privită ca o problemă secundară în scriere, pentru că, împreună cu îmbinarea corectă a cuvintelor în propoziții și în fraze, ea constituie un tot, un mijloc de a materializa gîndirea prin scris. De aceea este de cea mai mare importanță ca profesorul de limba romînă să acorde o atenție deosebită predării cunoștințelor despre semnele de punctuație și formării deprinderii elevilor de a le folosi corect. Numai astfel elevii își vor exprima clar, prin scris, ceea ce gîndesc.

În general însă, în predarea gramaticii în școlile noastre, problema punctuației nu este întotdeauna urmărită cu destulă atenție. De aceea, o mare lipsă constatată în scrisul elevilor noștri este neglijarea punctuației, întîlnită în compunerile elevilor, în lucrările de control trimestriale, în lucrările scrise ale candidaților la concursul de admitere în clasa a VIII-a și la examenul de maturitate. În unele lucrări, este neglijat chiar punctul la sfîrșitul propoziției sau al frazei. În ceea ce privește virgula, în unele lucrări ea este total neglijată sau apare pusă la întîmplare, chiar între subiect și predicat, între atributul determinativ și substantivul determinat, între complementul direct sau *indirect care urmează după cuvîntul determinat.*

Cred că această situație se datorește lipsurilor din programele școlare, din manualele de gramatică pentru clasele V—VII și din munca profesorilor. Voi căuta să analizez pe rînd aceste lipsuri și voi începe cu lipsurile constatate în *programa de învățămînt*, pentru că programa servește ca îndreptar atît pentru autorii de manuale, cît și pentru munca profesorilor.

În general, programa școlară pentru predarea gramaticii la clasele V—VII nu dă atenția cuvenită problemei punctuației. Astfel, programa pentru clasa a V-a prevede doar atît: „Punctuația în frază" și o mențiune despre punctuație, la sfîrșitul programei, în cadrul celor 7 ore acordate pentru „Recapitulare trimestrială și finală (prin aplicații ortografice și de punctuație, analize gramaticale, dictări etc.)".

Programa clasei a VI-a nu face nici o menţiune despre punctuaţie, nici cel puţin în cadrul acelor ore globale de recapitulare trimestrială şi finală, indicate la sfîrşitul programei. Punctuaţia trebuie însă neapărat prevăzută în programa acestei clase, care aduce lecţii noi ce pun probleme de punctuaţie ca: subiectul multiplu, apoziţia, complementele circumstanţiale, ordinea cuvintelor în propoziţie, propoziţiile optative şi imperative, propoziţiile coordonate juxtapuse şi copulative. La clasa a VII-a, tocmai la sfîrşitul programei, este prevăzută o oră pentru „Recapitularea semnelor de punctuaţie prin exerciţii aplicative".

S-ar putea obiecta că se înţelege de la sine că problemele de punctuaţie trebuie să se predea la lecţiile care ridică astfel de probleme şi că profesorii ştiu că trebuie să facă acest lucru. Totuşi cred că o programă şcolară trebuie să fie cît mai completă şi că ca trebuie să atragă în mod special atenţia profesorului asupra lecţiilor la care este obligat să explice şi problemele de punctuaţie. Programele trebuie să ajute în acest fel şi cadrele tinere, cu puţină experienţă, să le indice precis lecţiile la care trebuie să predea cunoştinţele despre punctuaţie.

De aceea cred că programa şcolară pentru predarea gramaticii ar trebui să prevadă la fiecare lecţie problemele respective de punctuaţie, iar lecţiilor de recapitulare a semnelor de punctuaţie să li se indice precis locul lor în programă, şi anume: după predarea întregii morfologii, după sintaxa propoziţiei şi după sintaxa frazei; apoi se poate indica o recapitulare generală a semnelor de punctuaţie la sfîrşitul întregului curs predat. Aceste ore speciale nu vor încărca programa, pentru că ele urmează a fi defalcate din orele globale prevăzute la sfîrşit pentru recapitulare trimestrială şi finală.

Includerea cunoştinţelor despre folosirea semnelor de punctuaţie la fiecare lecţie în predarea sintaxei propoziţiei şi a frazei ridică şi problema includerii la lecţiile respective a cunoştinţelor despre ordinea cuvintelor în propoziţie şi a propoziţiilor în frază, pentru că aceste cunoştinţe sînt strîns legate de folosirea virgulei în propoziţie sau în frază. De aceea consider ca o lipsă a programei claselor a VI-a şi a VII-a faptul că se indică predarea cunoştinţelor despre ordinea cuvintelor în propoziţie şi ordinea propoziţiilor în frază după predarea întregii sintaxe a propoziţiei şi a frazei. Această lipsă a programei se reflectă şi în manualele de gramatica limbii romîne pentru clasele a VI-a şi a VII-a. În manualul pentru clasa a VII-a lecţia „Ordinea propoziţiilor în frază" este pusă chiar după „Recapitularea subordonatelor". Cred că nu este bine să se procedeze în felul acesta şi că ar trebui ca, în cadrul fiecărei lecţii despre părţile de propoziţie sau despre propoziţiile coordonate şi subordonate, să se predea şi cunoştinţele despre ordinea cuvintelor în propoziţie şi a propoziţiilor în frază. Socotesc că este mai indicat să se procedeze astfel, pentru următoarele motive:

1. Punctuaţia unor complemente circumstanţiale şi a unor propoziţii subordonate, ca circumstanţialele de loc, de timp, de mod, depinde de locul pe care ele îl ocupă faţă de cuvîntul determinat sau faţă de propoziţia regentă. De aceea, cunoştinţele despre o anumită parte de propoziţie sau despre o anumită propoziţie nu trebuie să fie împrăştiate în predare, ci să formeze un tot care să fie cuprins la locul de predare a părţii de propoziţie sau a propoziţiei respective. La fiecare lecţie, ar trebui să se predea: noţiunea despre partea de propoziţie sau propoziţia respectivă; locul pe care îl poate ocupa partea de propoziţie în topica propoziţiei sau locul propoziţiei predate în topica frazei; punctuaţia cerută de construcţia respectivă. Profesorul va trebui să aleagă pentru predarea lecţiei construcţii care să servească şi pentru explicarea topicii, deci şi pentru explicarea semnelor de punctuaţie, acolo unde limba permite inversiuni în topica propoziţiei sau a frazei.

2. În predarea sintaxei propoziției și a frazei, se urmărește nu numai însușirea de către elevi a anumitor cunoștințe, ci și dezvoltarea judecății logice a elevilor. Cazurile de topică fixă a construcțiilor cu coordonate conclusive sau cu subordonate predicative, atributive și consecutive, precum și așezarea — de obicei — a subordonatelor condiționale și concesive înaintea propoziției regente au o motivare logică, de care trebuie să se țină seama la lecția de comunicare a cunoștințelor despre propozițiile menționate, pentru că această logică constituie un factor important în însușirea conștientă de către elevi a cunoștințelor respective.

3. O adevărată recapitulare a sintaxei propoziției sau a sintaxei frazei nu se poate concepe înainte de a se fi predat elevilor cunoștințele despre ordinea cuvintelor în propoziție sau a propozițiilor în frază și despre punctuația respectivă. Recapitularea trebuie să cuprindă toate cunoștințele elevilor despre părțile de propoziție sau despre propoziții.

Pe lîngă motivele de ordin didactic arătate mai sus, ar mai fi un motiv care privește economia orelor afectate predării limbii romîne și repartizarea orelor în așa fel, încît să fie de cît mai mare folos în munca noastră. Cred că a relua încă o dată fiecare parte de propoziție sau fiecare fel de propoziții coordonate și subordonate pentru a discuta în lecții speciale ordinea lor în propoziție sau în frază, ar însemna consumarea inutilă a unui număr de ore, care ar putea fi economisite și utilizate pentru mai multe lecții aplicative.

O altă lipsă a programei de învățămînt pentru predarea limbii romîne la clasele V—VII constă în faptul că nu prevede și o lecție despre „Vorbirea *directă* și *indirectă*". Cred că este necesară o astfel de lecție, pentru că — între alte probleme de punctuație — ea ridică și problema folosirii semnului de punctuație „două puncte" (:) atunci cînd se redă vorbirea directă după un verb de declarație.

Iată cum cred că ar fi bine să fie completată programa școlară în ceea ce privește predarea și recapitularea semnelor de punctuație:

La morfologie.

— Substantivul — cazurile. *Folosirea virgulei în legătură cu cazul vocativ.*

— Adjectivul — declinarea adjectivului. *Folosirea virgulei în cazul substantivului în vocativ însoțit de un adjectiv.* Se va completa astfel punctuația vocativului cu vocativul însoțit de cuvintele care îl determină.

— Verbul — modul imperativ. *Folosirea virgulei în cazul imperativului însoțit de un substantiv în vocativ,* insistîndu-se asupra subiectului subînțeles al unui predicat exprimat printr-un verb la modul imperativ. În felul acesta, s-ar evita greșeala aproape generală pe care o fac elevii luînd ca subiect substantivul în cazul vocativ care însoțește un verb la modul imperativ. Asupra acestei probleme se va insista și la propoziția imperativă (clasele a VI-a și a VII-a).

— Adverbul —. *Folosirea virgulei după adverbele care exprimă afirmația sau negația, așezate înaintea unei propoziții care nu începe cu o conjuncție.*

— Interjecția —. *Punctuația interjecției însoțită de un substantiv în cazul vocativ sau de un verb la modul imperativ.*

Recapitularea semnelor de punctuație predate la lecțiile de morfologie. Exerciții aplicative.

La sintaxa propoziției.

— Felul propozițiilor după înțeles. *Punctuația lor.*

— Subiectul. *Punctuația subiectului multiplu.*

— Predicatul. *Lipsa virgulei dintre subiect și predicat. Punctuația numelui predicativ multiplu.*

— Atributul apozițional. *Punctuația lui.* (Aici se poate face apropierea cu punctuația vocativului).

— Complementul. *Folosirea virgulei între complementele de același fel cînd nu sînt legate prin conjuncția „și". Lipsa virgulei cînd complementele urmează după cuvîntul determinat. Folosirea virgulei în cazul complementelor circumstanțiale așezate înaintea cuvîntului determinat* [1].

Programa urmează să atragă atenția asupra predării cunoștințelor despre ordinea cuvintelor în propoziție la fiecare lecție în parte și nu într-o lecție specială la sfîrșitul întregului curs.

Recapitularea semnelor de punctuație folosite în propoziție. Exerciții aplicative.

La sintaxa frazei.

— *Problemele de punctuație să fie incluse în cadrul predării fiecărui fel de propoziție* atît la propozițiile coordonate cît și la cele subordonate. Pentru a se putea realiza acest lucru, programa să recomande ca și *cunoștințele despre ordinea propozițiilor în frază să se predea tot în cadrul lecțiilor despre fiecare fel de propoziție.*

— Vorbirea directă și indirectă. *Folosirea semnelor de punctuație în construcțiile cu vorbirea directă și indirectă.*

— *Recapitularea semnelor de punctuație folosite în frază.* Exerciții aplicative.

De asemenea, ar fi necesar ca programa să recomande ca punctuația propozițiilor să fie legată de punctuația părților de propoziție, arătîndu-se elevilor corespondența dintre punctuația propozițiilor subordonate și a părților de propoziție corespunzătoare. Acesta va fi un prilej de consolidare a cunoștințelor despre punctuație, predate la sintaxa propoziției.

Problemele de punctuație, propuse pentru a fi introduse în programa predării limbii romîne, ar urma să fie repartizate pe clase, potrivit materiei prevăzute în programa de învățămînt a fiecărei clase.

Cred că indicațiile programei, în sensul propunerilor făcute, ar constitui un îndreptar prețios pentru îmbunătățirea manualelor de gramatică și pentru o mai bună organizare o lecțiilor de către profesori. Recapitularea semnelor de punctuație după fiecare capitol mare al cursului (morfologie, sintaxa propoziției și sintaxa frazei) va permite profesorului cuprinderea materialului respectiv și organizarea lecțiilor recapitulative despre semnele de punctuație în mai bune condiții. Acea singură lecție de recapitulare a semnelor de punctuație, prevăzută de actuala programă pentru clasa a VII-a, la sfîrșitul întregului curs, nu poate cuprinde semnele de punctuație din propoziție și frază și o astfel de lecție ar fi imposibil de realizat în practică.

Programa de învățămînt, așa cum este întocmită acum, urmează procedeul folosit de Gramatica Academiei R.P.R. și de Limba romînă (Editura Academiei R.P.R. — 1956),

1 La lecțiile despre punctuația părților de propoziție de același fel, e bine să se introducă și exemple cu enumerarea unor părți de propoziție de același fel, înaintea cărora se află semnul de punctuație „două puncte".

care tratează toate problemele de punctuație (cu foarte puține excepții) la sfîrșitul gramaticii. Procedeul folosit de Gramatica Academiei R.P.R. ar putea fi justificat prin faptul că Gramatica Academiei nu urmărește scopuri didactice, dar programa de învățămînt cred că ar trebui să adopte procedeul — indicat mai sus — de repartizare pe lecții și pe capitole a indicațiilor privitoare la predarea cunoștințelor despre semnele de punctuație. Aceasta pentru că, așa cum am arătat, programa trebuie să fie un îndrumător atît pentru profesori, cît și pentru autorii de manuale școlare.

Manualele de gramatică pentru clasele a V-a, a VI-a, a VII-a, prezintă următoarele lipsuri în ceea ce privește problemele referitoare la punctuație:

1. În general, problemele de punctuație nu sînt explicate la lecțiile care cer astfel de explicații, ci într-un capitol separat la sfîrșitul manualelor.

Astfel, în manualul de clasa a V-a, folosit în anul școlar 1960—1961, din 11 lecții care cer lămurirea unor probleme de folosire a virgulei, numai trei lecții au observații speciale despre punctuație și anume:

La morfologie: vocativul substantivelor și interjecția; la sintaxa propoziției: complementul direct; la frază: ceva foarte general, nu ca problemă specială de punctuație, ci pentru a se explica deosebirea dintre propoziție și frază.

În manualul de clasa a VI-a, din 21 de lecții care cer explicații cu privire la punctuație, numai 8 lecții au astfel de explicații, și anume: substantivul în vocativ, interjecția, felul propozițiilor după înțeles, complementul direct, complementul indirect, fraza în general.

În manualul de clasa a VII-a, din 37 de lecții care cer explicații asupra punctuației, numai 12 lecții au observații privitoare la punctuație, și anume: felul propozițiilor după înțeles, subiectul multiplu, complementul indirect (la care se spune că nu se desparte prin virgulă, fără însă să se precizeze cînd anume nu se desparte prin virgulă), coordonatele juxtapuse, coordonatele copulative (numai cele legate prin conjuncția „și"; despre „nici" nu se pomenește nimic), coordonatele adversative, conclusive, subordonatele subiective, predicative, completive directe, completive indirecte și propozițiile incidente.

Capitolul special despre punctuație de la sfîrșitul manualelor completează în cea mai mare parte lipsurile din cuprinsul lecțiilor care cer lămurirea unor probleme de punctuație, dar mai rămîn încă unele probleme necuprinse și a căror explicare cred că este absolut necesară. Aceste probleme sînt:

— substantivul în vocativ urmat de adjectiv (sau și de alte determinante); (problemă necuprinsă în nici unul dintre cele trei manuale de gramatică);[1]

— interjecțiile însoțite de un substantiv în vocativ sau de un verb la imperativ (problemă subliniată în mod special numai în manualul de clasa a VI-a);

— construcțiile cu imperativ însoțit de vocativ (problemă necuprinsă în nici unul din manuale);

— lipsa virgulei între subiect și predicat (problemă necuprinsă în manualele de clasa a V-a și a VI-a);

— atributul apozițional (punctuația lui nu e cuprinsă în manualele de clasa a VI-a și a VII-a);

— punctuația complementelor circumstanțiale așezate înaintea verbului determinat (problemă necuprinsă în nici unul din cele trei manuale);

---

[1] Această problemă nu este cuprinsă nici în Gramatica Acad. R.P.R., nici în „Limba romînă" (Ed. Acad. R.P.R., 1956), nici în Îndreptar ortografic, ortoepic și de punctuație (Ed. Acad. R.P.R., 1960).

— punctuaţia subordonatelor atributive şi a circumstanţialelor de loc, de timp, de mod, de scop (necuprinsă în manualul de clasa a VII-a).

Aşa cum am arătat la programele de învăţămînt, cred că este necesar ca şi manualele să facă completările necesare despre punctuaţie la fiecare lecţie în parte. De asemenea, e bine ca toate tablourile recapitulative să cuprindă, acolo unde este cazul, şi problemele de punctuaţie.

2. O altă lipsă a manualelor constă în aceea că unele din problemele de punctuaţie nu sînt destul de lămurite. Astfel, în manualul de clasa a V-a, la pag. 176, punctul d, se spune despre virgulă că se foloseşte „pentru a despărţi părţile de acelaşi fel ale propoziţiei". Cred că e necesar să se adauge: „cînd nu sînt legate prin „şi", mai ales că în exemplele date sînt şi părţi de propoziţie legate prin „şi": „Razele aştern brîie verzui, galbene şi roşii pe întinsul neteziş al apei" (Al. Vlahuţă — Romînia pitorească). În manualul de clasa a VI-a, se spune despre complementul indirect că nu se desparte prin virgulă, dar nu se menţionează în ce situaţie şi anume atunci cînd urmează după cuvîntul determinat. Acelaşi lucru se observă şi în manualul de clasa a VII-a. Pe de altă parte, dat fiind faptul că la complementul direct nu se face nici o menţiune despre virgulă, iar la complementul indirect se face menţiunea că nu se desparte prin virgulă, elevii ar putea deduce că, spre deosebire de complementul indirect, complementul direct se desparte prin virgulă.

În manualul de clasa a VII-a, la propoziţiile coordonate copulative se face menţiunea că atunci „cînd *şi* are înţeles de *iar*, propoziţiile copulative se despart prin virgulă". Cred că ar trebui completat în sensul că se despart prin virgulă şi atunci cînd conjuncţia *şi* are înţelesul *dar*. Tot în manualul de clasa a VII-a, ca şi în cel de clasa a VI-a, în „Tabloul declinării substantivelor cu articolul nehotărît şi cu articolul hotărît", vocativul este urmat de semnul exclamării (cazangiu! cazangiule! codrule! fiule! codrilor! fiilor!) la fel şi la declinarea numelor proprii (Ştefan! Ştefane! Mario! Dane!). Dat fiind faptul că la lecţia despre declinarea substantivelor nu se spune nimic despre punctuaţia vocativului, iar în tabloul declinării se pune semnul exclamării după vocativ, elevii ar putea rămîne cu ideea că după vocativ se pune întotdeauna semnul exclamării.

3. Observaţiile cu privire la punctuaţie, acolo unde apar, sînt scrise cu litere mici la sfîrşitul lecţiilor, iar în manualul de clasa a VII-a, apar cînd sub titlul de „Observaţii", cînd discutate în demonstrarea lecţiei, cum se vede la propoziţiile coordonate conclusive şi la cele adversative. Cred că ar fi bine ca problemele de punctuaţie să fie discutate în manualele de gramatică la demonstrarea lecţiei, sau, dacă se trec la sfîrşit ca „Observaţii", ele să fie scrise nu cu litere mici, ci chiar cu litere mai îngroşate, pentru a atrage în mod special atenţia asupra lor. Altfel, elevii le privesc ca pe nişte adaosuri de mai puţină importanţă.

De asemenea, cred că e bine ca în textele alese pentru demonstrarea lecţiilor care pun şi problemele speciale de punctuaţie, semnele de punctuaţie să fie îngroşate în mod special, tot pentru a atrage atenţia asupra lor.

4. O lipsă serioasă a manualelor de gramatică este aceea că la lecţiile unde se cere să fie predate şi cunoştinţe despre punctuaţie, textele nu sînt riguros controlate sub raportul folosirii virgulei. Ele ar trebui verificate şi puse în concordanţă cu partea teoretică despre punctuaţie.

Astfel, în manualul de clasa a V-a (pag. 176), în textul al treilea, dat ca exemplu pentru virgula între părți de propoziție de același fel, sînt două complemente indirecte („de mine, de cărbuni") nedespărțite prin virgulă, deși între ele nu se află conjuncția „*și*":

. . . . . .
Spun de mine V de cărbuni,
De minerii cei mai buni,

(M. Beniuc-Cîntec)

În manualul de clasa a VII-a, în capitolul „Ordinea propozițiilor în frază", chiar acolo unde se dau exemple de inversiuni în ordinea propozițiilor, nu numai că nu se face nici o mențiune despre virgulă, dar chiar se suprimă virgula care ar trebui pusă după subordonata *circumstanțială de scop „ca să văd'un chip"*, virgulă pe care Eminescu a pus-o:

Ca să văd'un chip V se uită
Cum aleargă apa-n cercuri.

La lecția despre subordonata circumstanțială de timp, exemplele analizate în demonstrarea lecției nu țin seama de virgulă după propozițiile subordonate circumstanțiale de timp așezate înaintea regentei:

— *Cînd zîmbea* V se arătau . . .
. . . *iar în timp ce eu* . . . *ușuram desagii de ultimele merinde* V Pisicuța scotocea și ea . . .
— *Cînd am auzit tropot* V am pus piciorul în scară.

Același lucru se observă la lecția despre complementul circumstanțial de timp, unde virgula după astfel de complemente așezate înaintea cuvîntului determinat, cînd apare, cînd nu.

În textul „*Ziua poposesc în bătătura lui cărăușii — și noaptea* V hoții . . .", virgula se cerea cu atît mai mult după complementul circumstanțial de timp „noaptea", cu cît avem aici elipsa predicatului „poposesc".

La „Propozițiile incidente sau intercalate", deși manualul dă „Observația" că aceste propoziții „se așază întotdeauna între virgule sau între linii de despărțire", totuși în exemplul dat la pag. 309, atributiva incidentă „care mă pîndeau de trei ani încoace" nu este pusă între virgule.

De asemenea, nu sînt verificate sub raportul folosirii virgulei nici exercițiile date de manuale pentru teme.

Astfel, în manualul de clasa a VII-a, în fraza „S-a dus moș Ion V *și* n-a putut face singur treaba", deși conjuncția *și* are sens adversativ, nu s-a pus virgulă înaintea ei. La fel, la exercițiile date pentru analiză după subordonata circumstanțială de cauză, nu apare virgula între regentă și cauzală:

„Tocmai se bucura V *că dăduse norocul peste dînsa*"
„Ne bucurăm V *că tu n-o să cunoști* . . ."
„Sînt poetul vremurilor ce vin V
Nu pentru că vor grăi de mine . . ."

În aceste texte, în mod special, trebuie observată virgula, pentru că altfel analiza ne-ar putea duce la considerarea propozițiilor subordonate din primele două construcții ca subordonate completive indirecte, mai ales că ele determină verbe reflexive personale (verba affectum), care cer de obicei subordonate completive indirecte.

In exercițiile cu subordonate finale așezate după regentă, textele apar cînd cu virgulă, cînd fără virgulă:

„Atunci Făt-Frumos își luă ziua bună de la părinți, *ca să se ducă* . . ."

Este dat acest exemplu cu virgula înaintea finalei, alături de exemplul fără virgulă:

„. . . i-am furat ciubotele lui V *ca să pot răzbate* pînă aici."

Nici chiar exercițiile date la sfîrșitul manualului de clasa a VII-a, după capitolul „Semnele de punctuație și de ortografie", exerciții în care se cere explicarea punctuației, nu sînt verificate sub raportul folosirii virgulei:

„. . . d-ta o să-ți pui candidatura V *o știm* . . ."

„Nu, Domnu' nostru nu ne-a învățat niciodată V *din pricină că se temea de cei mari*".

Este necesar ca toate textele, atît cele discutate la demonstrarea lecției cît și cele alese pentru teme, să fie verificate de autorii manualelor — sub raportul punctuației — indiferent la ce lecție s-ar afla ele. Astfel, în fraza discutată la subordonata circumstanțială de mod:

Din zori în zori V și turci și noi
Zvîrleam în aer plumbii
Cum zvîrli grăunți de păpușoi . . .

trebuie să se țină seama și de virgula care se cere după complementul circumstanțial de timp „din zori în zori", așezat înaintea cuvîntului determinat.

Dacă semnele de punctuație ar fi fost tratate la fiecare lecție în parte, aceasta i-ar fi făcut pe autorii manualelor de gramatică să urmărească concordanța dintre regulile de punctuație și punctuația textelor folosite atît pentru demonstrarea lecției cît și pentru exercițiile alese pentru teme.

5. Încă o lipsă a manualelor de gramatică constă în aceea că — în afară de rare excepții — exercițiile pentru teme nu cer și explicarea punctuației, la lecțiile care ridică această problemă.

O singură excepție (în afara capitolului despre semnele de punctuație) am întîlnit în manualul de clasa a V-a, după cazurile substantivului (pag. 27, în care se cere explicarea punctuației vocativului). Exercițiul *a*, dat la sfîrșitul manualului (pag. 179), după „Semnele de ortografie și de punctuație" — nu mi se pare a fi la nivelul clasei a V-a pentru situațiile în care apare conjuncția *și*, pentru că unele propoziții sau părți de propoziție legate prin conjuncția *și* sînt greu de sesizat de elevii clasei a V-a ca fiind coordonate:

„Și Nică, începe să mă asculte; și mă ascultă și mă ascultă *și unde* nu se apucă de însemnat la greșeli cu ghiotura pe o draniță: una, două, trei, *pînă la* douăzeci și nouă . . . încă nu m-a gătit de ascultat *și cîte* au să mai fie!"

„Și unde n-a început *a mi se face negru* pe dinaintea ochilor *și a tremura* de mîinos . . ."

(I. Creangă — Amintiri din copilărie)

Manualul de clasa a VI-a nu cere la teme explicarea virgulei, nici cel puțin după lecția despre cazurile substantivului (pentru vocativ). Nici după lecția, destul de dezvoltată, despre punctuația interjecției, nu se dă nici un exercițiu în care să se ceară

explicarea semnelor de punctuație. Cred că fără astfel de exerciții, lecția rămîne literă moartă. La lecția despre „Ordinea cuvintelor în propoziție", deși se vorbește și despre inversiunea unor complemente, nici nu se explică punctuația, nici nu se dau exerciții corespunzătoare.

În tot manualul de clasa a VI-a, nu este decît un singur exercițiu la sfîrșitul manualului, după „Semnele de punctuație" — în care se cere elevilor să copieze textul și să pună semnele de punctuație care lipsesc.

Din text lipesc cîteva semne de întrebare și puncte, „două puncte" și o virgulă înaintea unei subordonate cauzale. Un astfel de exercițiu atît de sărac în semne de punctuație, mai ales în ceea ce privește virgula, nu-și poate atinge scopul.

În manualul de clasa a VII-a, în capitolele morfologia, sintaxa propoziției și a frazei, se află numai un singur exercițiu cu aplicații de punctuație, și anume:

— După lecția „Subordonarea" se dă un exercițiu în care, pe lîngă stabilirea raportului de coordonare și subordonare dintre propoziții, li se cere elevilor să arate „prin ce cuvinte sau semne de punctuație se exprimă raporturile de coordonare sau de subordonare" (pag. 259). Dar cu aceasta nu se realizează mare lucru, pentru că nu văd cu ce se vor alege elevii dacă vor arăta că între propoziții se află o conjuncție sau virgulă, din moment ce nu li se cere să explice de ce s-a folosit virgula.

— La sfîrșitul manualului, după „Semnele de punctuație și ortografie", sînt trei exerciții în care li se cere elevilor să explice întrebuințarea semnelor de punctuație. Dar aceste trei exerciții nu pot cuprinde variatele probleme de punctuație pe care le ridică morfologia, sintaxa propoziției și sintaxa frazei. De aceea, cred că este absolut necesar ca astfel de exerciții să se dea după fiecare lecție care are probleme de punctuație și chiar, din cînd în cînd, și la alte lecții, unde textele de analizat date de exercițiile respective sînt foarte potrivite în acest scop. Acestea ar fi ocazii binevenite pentru consolidarea cunoștințelor și pentru formarea deprinderilor elevilor de folosire corectă a semnelor de punctuație.

Ținînd seama de lipsurile manualelor de gramatică în ceea ce privește predarea cunoștințelor despre semnele de punctuație, fac următoarele propuneri pentru îmbunătățirea manualelor:

1. Manualele să fie completate în sensul propunerilor făcute pentru programa de învățămînt, adică problemele de punctuație să fie tratate la lecțiile respective, urmînd ca ele să fie recapitulate după fiecare capitol mare (morfologia, sintaxa propoziției și sintaxa frazei); apoi să se facă la sfîrșitul cursului o recapitulare generală, în care să se sublinieze, în mod special, apropierea dintre folosirea virgulei în propoziție și în frază.

Cunoștințele despre ordinea cuvintelor în propoziție și ordinea propozițiilor în frază să fie incluse la predarea fiecărei părți de propoziție sau a fiecărui fel de propoziție, pentru că — în cea mai mare parte — ele sînt strîns legate de predarea cunoștințelor despre semnele de punctuație.

2. La lecțiile la care se dau probleme de punctuație, semnele de punctuație, folosite în textele alese pentru demonstrarea lecției, să fie vizibil îngroșate.

3. Textele folosite pentru demonstrarea lecției, ca și cele date pentru exerciții, să fie riguros verificate în ceea ce privește punctuația, pentru a fi puse de acord cu cunoștințele teoretice comunicate prin lecția respectivă.

4. Problemele de punctuație să nu mai fie date ca niște „Observații" suplimentare, scrise cu litere mici, ci ori să fie integrate în explicarea lecției, ori, dacă sînt scoase separat, să fie tipărite cu litere îngroșate, pentru a atrage în mod deosebit atenția elevilor.

5. Exercițiile date pentru teme după lecțiile în care s-au explicat și probleme de punctuație să ceară în temă și explicarea punctuației.

6. Tablourile recapitulative care urmează după diferite capitole (ca de exemplu recapitularea atributului, a complementului, a propozițiilor coordonate etc.) să cuprindă și indicarea semnelor de punctuație, acolo unde este cazul.

7. După lecțiile de recapitulare a semnelor de punctuație să se dea pentru exerciții texte bine alese, care să cuprindă problemele recapitulate.

Cred că regulile punctuației nu se pot însuși decît dacă ele sînt predate paralel cu fiecare lecție și că deprinderile de folosire corectă a semnelor de punctuație nu se pot forma decît prin aplicații practice făcute de-a lungul întregului curs de predare a gramaticii în clasele a V-a, a VI-a și a VII-a. De aceea am făcut propunerile de mai sus, pentru îmbunătățirea manualelor. Dorim ca actualele manuale de gramatică, care reprezintă un progres însemnat față de manualele de mai înainte, să fie complete și cît mai practice, pentru a-i ajuta cît mai mult pe profesori și pe elevi în munca lor.

Semnalarea lipsurilor din programa de învățămînt și din manualele școlare a ocupat primul loc în acest articol pentru că aceste lipsuri se oglindesc și în munca unor profesori, mai ales în munca profesorilor tineri, a celor cu mai puțină experiență și chiar în munca unor cadre didactice cu destulă experiență, dar care nu se străduiesc să caute a împlini — prin organizarea lecțiilor și prin predare — lipsurile programei și ale manualului. De aceea, am căutat să analizez cît mai atent programele și manualele, pentru că sînt convinsă că îndreptarea lor va aduce o îmbunătățire simțitoare și în munca profesorilor.

Voi încerca să prezint și să discut unele constatări făcute cu prilejul muncii de îndrumare metodică pe care o duc în cadrul raionului, precum și în urma schimbului de experiență practicat cu profesorii de aceeași specialitate. Constatările mele nu privesc decît munca unui număr restrîns de cadre didactice: profesori tineri, profesori cu mai puțină experiență și profesori indicați de Secția de învățămînt a raionului, ca avînd nevoie de îndrumări metodice pentru îmbunătățirea muncii lor. Aceste constatări privesc următoarele aspecte din munca profesorilor:

a) întocmirea planificărilor trimestriale;

b) predarea cunoștințelor despre punctuație în cadrul orelor de gramatică;

c) corectarea caietelor de teme ale elevilor și a lucrărilor de control trimestrial.

a) *Întocmirea planificării trimestriale.* Planificările pentru predarea limbii române la clasele V—VII, sînt, în general, o desfășurare pe ore a materiei indicate de programa de învățămînt și în această desfășurare, sînt prevăzute ore de dictare, în care se urmărește îndeosebi ortografia substantivului, pronumelui și a verbului. Punctuația nu este urmărită în mod special decît pentru substantivele în cazul vocativ și pentru interjecții. În planificarea lecțiilor de sintaxa propoziției și a frazei, sînt prevăzute — ca și în programa școlară — ore despre semnele de punctuație după predarea în întregime a capitolelor respective. Lecțiile despre ordinea cuvintelor în propoziție și ordinea propozițiilor în frază, al căror conținut — așa cum am arătat — se leagă strîns de problemele de punctuație, sînt planificate separat, la sfîrșitul întregului curs, așa cum indică programa de învățămînt și cum procedează și manualele școlare. Din planificări, rezultă că nu sînt cuprinse într-un tot cunoștințele despre părțile frazei și problemele de punctuație.

b) *Predarea lecțiilor de gramatică.* Din asistențele la numeroase ore de gramatică predate la clasele V—VII, am constatat următoarele lipsuri:

Nu se observă o atenție deosebită a profesorului pentru alegerea textelor pe baza cărora se face explicarea lecției. Textele dovedesc doar preocuparea pentru comunicarea noțiunii despre partea de propoziție sau propoziția respectivă, nu și pentru explicarea semnelor de punctuație. Uneori, virgula e neglijată chiar în textul scris pe tablă pentru lecția nouă.

Nu sînt folosite la predarea lecțiilor de sintaxă construcții cu inversiuni în topica propoziției sau a frazei sau, chiar dacă sînt folosite, ele nu servesc la explicarea punctuației. Dacă s-ar explica topica, cred că profesorul ar simți și nevoia explicării semnelor de punctuație.

În temele date elevilor, nu se cere și explicarea punctuației. Aceasta am constatat-o atît din asistențele la lecții cît și din cercetarea caietelor de teme ale elevilor.

Unele lipsuri privesc repartizarea timpului din oră pentru predarea lecției noi. Deși din planul lecției se vedea că profesorul și-a propus să predea și cunoștințele despre punctuație, totuși timpul rezervat pentru predarea lecției noi fiind insuficient, problema de punctuație n-a mai putut fi explicată.

Dar, chiar cînd profesorul a reușit să cuprindă în lecția predată și punctuația construcțiilor date, regula de punctuație a rămas o simplă comunicare dată de-a gata, netrecută prin judecata elevilor, nu s-a atras atenția asupra pauzei care se face în rostire, pauză care justifică folosirea virgulei, în scris.

În general, am constatat că profesorii se gîndesc să predea și cunoștințele despre semnele de punctuație la lecțiile la care manualul de gramatică le aduce aminte de acest lucru, prin observații speciale.

La lecțiile de discutare a compunerilor elevilor am constatat aceeași neglijare a problemelor de punctuație: lecțiile au fost bine conduse în ceea ce privește discutarea fondului, a greșelilor de exprimare făcute de elevi, dar nu s-a adus de loc în discuție punctuația, deși o parte din compuneri fuseseră în prealabil văzute de profesor.

Dacă profesorii lasă cea mai mare parte a problemelor de punctuație pentru lecția prevăzută la sfîrșitul planificării trimestriale, acestea vor fi greu de cuprins, pentru că este vorba de atît de variate probleme, care cer mai întîi analiza gramaticală a textului, pentru a se stabili locul semnelor de punctuație și pentru a se înțelege rostul lor.

c) *Corectarea caietelor de teme și a lucrărilor de control trimestrial.* Din cercetarea caietelor de teme ale elevilor, am constatat că nu li s-a dat nici o temă privitoare la punctuație, iar prin dictările făcute, s-a urmărit, îndeosebi, ortografia unor părți de vorbire. În compunerile corectate, deși cele mai multe virgule sînt puse de profesor, observațiile asupra lucrării rareori se referă și la punctuație. Același lucru se poate spune și despre corectarea lucrărilor de control. În ceea ce privește notarea lucrărilor de control, am constatat că uneori s-a dat nota maximă pentru calitățile reale de fond și de exprimare, fără să se țină seama și de faptul că elevul n-a fost destul de atent la punctuație. Toate cele arătate pînă aci privesc munca profesorilor care predau la clasele V—VII. Sînt desigur lipsuri și în munca profesorilor care predau la clasele învățămîntului mediu, lucru dovedit prin faptul că unii elevi ajung pînă la examenul de maturitate cu lipsurile cu care au fost primiți în clasa a VIII-a.

Programa de învățămînt pentru clasa a VIII-a prevede 15 ore de gramatică, cu recomandarea ca în folosirea lor să se acorde atenție „în primul rînd aplicațiilor și exercițiilor practice (analize gramaticale, exerciții practice de ortografie și punctuație, dictări, scurte compuneri etc.)". În clasa a VIII-a, se ridică însă o greutate în munca profesorului, greutate care constă în faptul că el nu mai lucrează cu o clasă în care toți elevii au nevoie de predarea acelorași probleme de gramatică pentru formarea deprinderilor de scriere corectă. Pentru unii elevi, s-ar cere organizarea lecțiilor de gramatică la un nivel mai ridicat, iar pentru alții, la nivelul reluării explicațiilor de morfologie și sintaxă, pentru lămurirea problemelor pe care nu le stăpînesc. De aceea, sarcina principală în formarea deprinderilor de scriere corectă le revine profesorilor care predau la clasele V—VII.

In ceea ce priveşte folosirea celor 15 ore de gramatică de la clasa a VIII-a, despre care programa spune că „ vor fi repartizate pe trimestru", cred că această repartizare nu trebuie înţeleasă în sensul unei repartizări egale a orelor pe cele trei trimestre. Aceste ore fiind destinate în special lichidării lipsurilor constatate în scrisul elevilor, ele ar trebui planificate la intervale cît mai scurte, pentru a se asigura o strînsă înlănţuire a conţinutului lor. Numai astfel se pot urmări progresele elevilor şi se poate ajunge la rezultatele dorite. Nu trebuie să aşteptăm trimestrul al doilea şi al treilea, pentru a lichida lipsurile. În acest sens, cred că ar trebui să fie completată partea „Îndrumări privitoare la orele de gramatică" din programa clasei a VIII-a.

În concluzie, o parte din lipsurile constatate în munca profesorilor de limba romînă oglindesc lipsurile din programa de învăţămînt şi din manualele şcolare. De aceea, cred că o completare a programelor şi o îmbunătăţire a manualelor, în sensul propunerilor făcute, ar aduce îmbunătăţiri şi în munca profesorilor şi rezultate mai bune în pregătirea elevilor, în formarea deprinderilor de a folosi corect semnele de punctuaţie, pentru ca scrisul lor să redea cu claritate gîndurile pe care vor să le exprime. Completarea programelor şi îmbunătăţirea manualelor ar duce la predarea într-un tot a cunoştinţelor de sintaxa propoziţiei şi a frazei. Aceasta ar însemna îmbunătăţirea planificărilor trimestriale şi obligaţia pentru profesori de a urmări problemele de punctuaţie de-a lungul întregului curs predat şi de a face cît mai multe exerciţii aplicative.

Desigur că îi mai revine profesorului şi sarcina de a-şi îndeplini cu conştiinciozitate îndatoririle lui de profesor de limba romînă prin : grija unei atente organizări a lecţiilor şi a alegerii materialului demonstrativ pentru lecţii ; munca susţinută în ceea ce priveşte corectarea caietelor de teme ale elevilor ; aceeaşi exigenţă faţă de folosirea semnelor de punctuaţie, ca şi faţă de conţinutul temelor şi de exprimarea elevilor.

ŞTEFANIA POPESCU
profesoară la Şcoala medie nr. 13
„M. Eminescu" — Bucureşti

DEZVOLTAREA GÎNDIRII ŞI VORBIRII COPIILOR ÎN PROCESUL DE CUNOAŞTERE A NATURII ŞI A MEDIULUI ÎNCONJURĂTOR SUB CONDUCEREA EDUCATOAREI[1]

Un rol important în munca instructiv-educativă din grădiniţă îl are lărgirea orizontului intelectual al copiilor de vîrstă preşcolară. Educatoarea are sarcina de a-l învăţa pe copil nu numai să-şi însuşească o serie de cunoştinţe, ci să le şi aprofundeze, să le sistematizeze, să sesizeze legăturile (simple) dintre fenomene, să le generalizeze, într-un cuvînt, să-l facă să se apropie de noţiunile generale ştiinţifice, să-i dezvolte gîndirea, să-l facă să treacă de la gîndirea concretă la cea abstractă şi, astfel, să facă saltul calitativ necesar la această vîrstă. Cu acest prilej, educatoarea îl pregăteşte pe copil pentru treapta imediat următoare a învăţămîntului, pentru clasa I.

Dezvoltarea vorbirii are o mare însemnătate pentru întregul proces de formare a personalităţii copilului, îl ajută să-şi formeze relaţiile cu lumea înconjurătoare.

[1] Articol redactat pe baza lucrării metodico-ştiinţifică — cu acelaşi titlu — prezentată la examenul de gr. II, susţinută în cadrul I.I.P.C.D-Braşov.

Ținînd seama de particularitățile gîndirii și vorbirii copiilor la intrarea în grădiniță, sarcina educatoarei este de a dezvolta în mod armonios gîndirea copilului și vorbirea lui. Educatoarea va căuta astfel să îmbogățească vocabularul copiilor, să le dezvolte vorbirea corectă și, totodată, să-i deprindă să gîndească, făcîndu-i să treacă de la gîndirea concretă la cea abstractă. În acest sens, educatoarea va folosi cele mai adecvate mijloace, metode și procedee.

Mijloacele pentru dezvoltarea gîndirii și vorbirii copiilor preșcolari sînt: jocul, cunoașterea naturii și a mediului înconjurător, munca cu ilustrații, convorbirile, povestirile copiilor, jocurile didactice și, în general, întreaga activitate din grădinița de copii.

În materialul de față mă voi ocupa numai de cunoașterea naturii și a mediului înconjurător, prin observări de scurtă durată (spontane), activități obligatorii de cunoaștere a naturii și a mediului înconjurător, observări de lungă durată, vizitele, plimbările și excursiile, munca pe parcelă și la colțul naturii vii.

Cunoașterea naturii este un mijloc deosebit de prețios pentru educația copiilor de vîrstă preșcolară. În contact cu natura, copiii dobîndesc noi cunoștințe, își dezvoltă gîndirea și vorbirea, își dau seama de schimbările ce au loc în natură și în viața socială, încep să înțeleagă posibilitatea transformării naturii de către om și unele legături cauzale dintre fenomenele naturii. În acest fel, copiii își formează primii germeni ai concepției materialiste despre lume și societate. În opoziție cu vechea concepție neștiințifică, burgheză, cînd copiii erau îndrumați să cunoască natura numai cu scopul de a li se dezvolta spiritul de observație, pedagogia științifică urmărește ca prin cunoașterea activă de către copil a realității înconjurătoare să se dezvolte gîndirea și vorbirea lui, să i se lărgească orizontul intelectual și să se pună, astfel, bazele unei concepții științifice despre natură. Pedagogia științifică este preocupată de găsirea celor mai juste metode prin care să se realizeze, sistematic și gradat, trecerea de la gîndirea intuitivă la gîndirea logică abstractă. Între cunoașterea realității și dezvoltarea gîndirii și vorbirii copiilor există un raport de interdependență. Astfel, cunoașterea naturii și a mediului înconjurător oferă un minunat mijloc pentru dezvoltarea gîndirii și vorbirii copilului. Începînd cu observările spontane și ajungînd la observările organizate, îndrumate, i se dă copilului posibilitatea să înțeleagă diferite fenomene din natură, interacțiunea dintre ele. Participarea directă a copiilor la diferitele activități ușoare legate de munca pe parcelă și la colțul naturii vii le dă posibilitatea de a lua contact direct cu lumea înconjurătoare și de a-și îmbogăți, în acest fel, cunoștințele prin muncă activă.

Copiii cunosc natura și mediul înconjurător mai întîi pe cale senzorială. Astfel, li se dezvoltă senzațiile, percepțiile, li se îmbogățesc reprezentările, iar pe acest fundament senzorial se formează și se dezvoltă, pe baza muncii din grădiniță, gîndirea logico-abstractă și vorbirea. Operînd cu noțiuni, gîndirea copilului ajunge să depășească limitele relative ale perceperii și să pătrundă în esența obiectelor și fenomenelor, descoperind astfel legătura dintre ele, interdependența lor.

Gîndirea logico-abstractă la copiii preșcolari nu se rupe de baza senzorială din care a provenit. Ea își însușește în permanență materialul obținut pe baza contactului direct cu realitatea și se sprijină în activitatea sa pe acest material. De exemplu, vrînd să explic copiilor de ce apa îngheață sub influența gerului și de ce gheața se topește sub influența căldurii, am pus cu copiii apă colorată în trei cutii de conserve — într-o cutie apă roșie, în alta apă verde și în cutia a treia apă albastră, apoi

le-am lăsat afară în grădină. Peste noapte a fost ger şi dimineaţa, cînd copiii au venit la grădiniţă, au remarcat că în cutii nu mai este apă, ci gheaţă. Am spus copiilor că totuşi, se poate scoate gheaţa din cutii. Pentru a le demonstra am dus cutiile în bucătărie şi le-am aşezat puţin pe maşina de gătit, apoi le-am răsturnat pe o scîndură. Copiii au strigat: „Ce cozonaci frumoşi, ce cozonaci frumoşi! Uite, a curs şi apă!". Apoi, le-am explicat că apa a provenit din gheaţa care s-a topit şi că dacă lăsam mai mult timp cutia pe maşină, se topea toată gheaţa şi din nou aveam apa pe care am pus-o de cu seara. La cererea copiilor, una din cutii am lăsat-o pe maşină pînă cînd toată gheaţa s-a topit şi s-a transformat în apă. Astfel, copiii, pe baza experienţei proprii şi a observării directe, au putut trage concluzia că frigul influenţează îngheţarea apei, iar căldura, topirea gheţii.

Am arătat mai sus, care sînt formele incluse în cunoaşterea naturii şi a mediului înconjurător, prin care dezvoltăm gîndirea şi vorbirea copiilor preşcolari. Una din aceste forme şi cea mai simplă, pe care copilul o foloseşte adesea şi singur, datorită curiozităţii sale şi spiritului de observaţie dezvoltat, este observarea de scurtă durată. De obicei, copiii preşcolari mici nu ştiu încă să privească obiectele, să le observe transformările lor, nu pot să stabilească legătura dintre fenomene. Cu ocazia unei plimbări am atras copiilor atenţia asupra obiectelor întîlnite. La acest îndemn au fost siliţi să observe mai atent obiectele şi, totodată, să reţină cele percepute. Procedînd astfel am reuşit să le dezvolt gîndirea şi vorbirea, fiindcă ei erau nevoiţi să-mi denumească cele văzute.

Avînd în vedere scopul propus, de a dezvolta gîndirea şi vorbirea copiilor prin procesul de cunoaştere, m-am folosit de un alt prilej: o dată am primit în dar, de la un părinte, cîţiva peştişori pentru acvariul grupei mari. M-am oprit cu borcanul în sala unde se afla grupa mică. Deodată, copiii s-au strîns în jurul meu să vadă peştişorii. Ei au privit cu multă atenţie felul cum se mişcă, iar eu i-am lăsat să privească, să se entuziasmeze, să exclame şi chiar să facă unele observări. Doiniţa, o fetiţă de 3 ani şi 4 luni, a spus: „Uite, tovarăşă educatoare, şi peştişorii au 2 ochi, unul aici şi unul aici" (şi spunînd acestea arată pe faţa ei cei 2 ochi ai peştişorului). „Da, am răspuns eu, şi peştişorii au 2 ochi şi cine mai are 2 ochi", am întrebat eu mai departe. Copiii au început să enumere: pisica, cîinele, găina, lupul. Da, am accentuat eu, toate vieţuitoarele au ochi, ele trebuie să vadă pe unde merg, cum să-şi caute mîncarea etc. Astfel, pe nesimţite, copiii au aflat că animalele au ochi.

Cu altă ocazie, am privit, împreună cu copiii din grupa mare, o ploaie de vară, prin geamul sălii de clasă. Este o zi de vară, cerul din senin cum a fost, deodată s-a înnourat, în clasă se face aproape întuneric, tună şi fulgeră. Copiii sînt neliniştiţi, unii dintre ei chiar speriaţi. Deodată, se porneşte o ploaie torenţială. Copiii trec cu toţii la fereastră şi privesc, eu le atrag atenţia asupra felului cum cad picăturile de ploaie. Împreună facem unele observări: cum curge apa de sus, cum din grădină aduce cu ea pămînt, nisip, crenguţe. Jos se fac băltoace şi în ele picăturile de ploaie care cad fac băşici. Apa curge în canal şi cu ea duce şi aceste baloane pînă se sparg. Profit de această ocazie şi explic copiilor că aceasta este caracteristica ploilor de vară; ele sînt repezi, însoţite de tunete şi fulgere. Le-am explicat, apoi, copiilor — pe înţelesul lor — şi cauza acestor două fenomene (norii au electricitate, ca şi firele electrice care aprind becul din clasa noastră şi atunci cînd se ciocnesc produc lumină şi zgomot şi astfel i-au naştere fulgerul şi tunetul). În comparaţie cu ploile de toamnă, ploile de vară sînt repezi şi de scurtă durată. De acest lucru se conving copiii chiar pe loc, fiindcă începe să se însenineze, şi de unde la început am crezut că vom contramanda jocul din

grădină, cu bucurie copiii se conving de contrariu. Ei trec voioşi la îmbrăcat şi apoi în curte. Aici observă cum soarele arde cu putere şi pămîntul se zvîntă, observă cum se ridică aburii. Deodată, copiii dintr-un grup încep să strige: „Uite curcubeul, uite curcubeul!". Cu această ocazie, ca şi în altele care s-au mai ivit, le-am explicat copiilor cauza apariţiei curcubeului după ploaie. Într-o zi, copiii au găsit un exemplu viu, prin care mi-au arătat că au înţeles explicaţiile mele în legătură cu formarea curcubeului. De data aceasta sîntem la colţul viu. Este dimineaţă şi razele soarelui bat direct în fereastră. În sticla acvariului şi în continuare se întinde un frumos curcubeu. La cererea mea, copiii mi-au explicat: „Razele de soare trec prin apa din acvariu şi-i gata curcubeul", spune Mihaela. „Soarele a întîlnit o picătură de apă din acvariu şi aşa s-a făcut curcubeul", explică Cici Din răspunsurile lor mi-am dat seama că ei au înţeles fenomenul şi au ştiut să-l lege de observaţia prezentă.

Din cele relatate reiese că este indicat ca educatoarea să folosească toate ocaziile ce i se ivesc ca să-l facă pe copil să observe totul cu atenţie, să perceapă obiectele, fenomenele, să le denumească, să vorbească despre ele şi să le explice. În general, preşcolarul este bine să fie ajutat să concretizeze noţiunile. Cu cît el este mai mic, cu atît ajutorul ce i se dă se cere să se adreseze cu precădere primului sistem de semnalizare. De asemenea, este necesar să i se dea copilului să pipăie, să miroase, să guste (să folosească cît mai mulţi analizatori) pentru a-l face să cunoască proprietăţile obiectelor, fiinţelor din jur şi pe baza percepţiilor să i se dezvolte gîndirea şi legat de aceasta şi vocabularul activ. Preşcolarii din grupa mare, care au avut ocazie să perceapă cît mai multe obiecte, fenomene din lumea înconjurătoare sînt deprinşi să deosebească cu uşurinţă un obiect de altul, o fiinţă, un fenomen de altul, să descopere particularităţile şi interdependenţa dintre ele. Gîndirea lor este mai dezvoltată şi, în acelaşi timp, vorbirea este mai bogată în conţinut, noţiunile sînt mai clare, mai precise. Gîndirea logico-abstractă a preşcolarului din grupa mare nu treubie să se rupă de baza senzorială de la care a pornit. Ea îşi însuşeşte în permanenţă materialul obţinut pe baza contactului direct cu realitatea şi se sprijină în activitatea sa pe acest material. De acest lucru ţine seama educatoarea în cadrul activităţilor obligatorii de observare a naturii şi a mediului înconjurător, organizate şi conduse de educatoare fie în sala grupei, fie în mediul natural. Iată cîteva exemple de felul cum am folosit aceste activităţi pentru a dezvolta gîndirea şi vorbirea copiilor.

Pentru a forma copiilor noţiunea de „fructe" s-au organizat în cadrul grădiniţei, o seamă de activităţi de observare, începînd cu cunoaşterea cîte unui singur fruct (la grupa mică), de exemplu: mărul, para etc. Copiii le percep cu ajutorul tuturor simţurilor: pipăie mărul şi simt că e neted, îl privesc cu atenţie şi văd că-i de culoare roşie-gălbuie, îl rostogolesc şi văd că-i rotund, îl miros şi simt că-i parfumat, îl gustă şi simt că este dulce acrişor, zemos. Astfel, primul sistem de semnalizare, împletit cu cel de-al doilea sistem de semnalizare, dă posibilitatea copilului să-şi formeze o imagine aproape completă despre fructul observat, să vorebască despre caracteristicile lui.

În cadrul activităţilor de observare, copiii au cunoscut o serie de fructe, pe calea perceperii nemijlocite: fructe de vară, ca: cireşe, vişine, căpşuni, zmeură; fructe de toamnă: prune, mere, pere, struguri, gutui etc. Le-au observat folosindu-se cît mai mulţi analizatori, le-au denumit şi au scos în relief caracteristicile lor, asemănări, deosebiri — după aspectul exterior, după gust, după timpul cînd se coc etc. Apoi le-au clasificat: fructe de toamnă, fructe de vară. Gîndirea lor a mers în mod treptat de la

senzații, percepții, reprezentări (gîndirea concretă) la analize, comparații și de aici la generalizări (gîndirea abstractă). Cercul lor de cunoștințe s-a lărgit, vocabularul li s-a îmbogățit pe nesimțite cu o seamă de cuvinte, vorbirea a devenit din ce în ce mai bogată în expresii noi, în legătură cu materialul însușit. Pe baza acestor cunoștințe, în grupa mijlocie, copiii ajung să facă comparații — la început între fructele cunoscute de ei, mai tîrziu între ele și legume etc. Le analizează, le compară, scot în relief asemănările (și unele și altele sînt hrănitoare, au coajă, miez) și deosebirile (unele cresc în pom, altele în pămînt etc.). Pentru a scoate în relief și alte caracteristici ale fructelor, în grupa mare, am organizat activități de observare prin comparație cu tema: „Fructe cu coaja tare, fructe cu coaja subțire". Noi am avut posibilitatea să observăm, în cadrul grădinii de pe lîngă instituția noastră preșcolară, un număr mare de pomi fructiferi. Copiii au putut astfel cunoaște prin contact direct multe fructe cu coaja subțire: cireșe, vișine, prune, mere, pere etc. și fructe cu coaja tare: alune, nuci, castane (sălbatice). Ei au scos în evidență asemănările dintre ele și deosebirile: cele cu coajă subțire au miezul zemos, cele cu coaja tare au miezul uleios, toate însă cresc în pomi, sînt hrănitoare. Observîndu-le pe rînd, copiii au putut face generalizarea că toate sînt fructe, deoarece, toate, fie că se coc vara sau toamna, fie că sînt cu coajă subțire sau tare, au sîmburi pe care dacă îi punem în pămînt dau naștere unui nou pom roditor. Desigur că și noțiunea de fructe și noțiunea de legume separat date preșcolarilor nu sînt cuprinzătoare. Mai tîrziu, pe baza experienței și prin studiu, copilul va avea, de exemplu, noțiunea atotcuprinzătoare și totodată cea mai generală de „fruct".

Același procedeu l-am folosit și cu ocazia observării diferitelor păsări pe care copiii le-au întîlnit și pe care aveau posibilitatea să le observe chiar la ei acasă (unii dintre ei) și în curtea grădiniței: găinile, cocoșul și apoi puii. Copiii le-au observat mai întîi pe rînd. Li s-a arătat celor din grupa mică că găina are cioc cu care ciugulește, are corpul acoperit cu pene, fulgi, puf, că are aripi și numai 2 picioare, iar la picioare are gheare. Cei din grupa mijlocie au putut să le compare între ele (cocoș, găină, pui) și chiar cu animalele care au: 4 picioare, corpul acoperit cu păr, au bot, iar păsările au: 2 picioare, 2 aripi, corpul acoperit cu fulgi, au cioc. Pentru a le lărgi cît mai mult cercul de cunoștințe am făcut vizite la gospodăria agricolă colectivă din Stupini, unde copiii au cunoscut și alte păsări, cărora le place și apa: gîște, rațe, puii acestora, și cu această ocazie au învățat un cuvînt nou „boboci"; au avut ocazia să observe caracteristica acestor păsări, felul cum s-au adaptat mediului acvatic (pielița dintre degete, pielea corpului acoperită cu grăsime). Cu ocazia altor activități au fost observate și păsări zburătoare, ca: vrăbiuța, care nu pleacă iarna de la noi, rîndunica, care se întoarce primăvara la cuibul ei, iar cu ocazia unei excursii făcută la Sibiu, copiii au putut observa, pe lîngă locurile mlăștinoase, numeroase berze pe care anterior nu le cunoscuseră decît din ilustrații. Astfel, copiii au cunoscut păsări diferite, le-au clasificat în păsări de curte, păsări zburătoare, păsări ce iernează la noi, păsări călătoare și, totodată, ei au putut — pe baza cunoașterii directe, nemijlocite — să-și formeze diferite reprezentări despre ele, ceea ce a contribuit, în mare măsură, la dezvoltarea gîndirii și a vorbirii lor, deoarece, de fiecare dată, copiii au fost puși să reproducă cele observate.

Folosind analiza și sinteza, apoi comparația, copiii au relevat ceea ce este comun păsărilor: (toate au aripi fie că zboară, fie că nu zboară), toate au corpul acoperit cu fulgi, au pene, au cioc și 2 picioare, fac ouă (deci le grupează mintal în grupa păsărilor). Copiii au desprins generalul „păsări" din particular (păsările observate pe

rînd). La această generalizare copilul a ajuns cu ajutorul cuvîntului. În cursul tuturor acestor activităţi obligatorii, copiii şi-au putut însuşi o seamă de cuvinte, care apoi intrînd în vocabularul lor activ le-au dat posibilitatea să-şi dezvolte în mod simţitor vorbirea.

Pentru a ilustra mai bine felul cum prin activităţile obligatorii de observare am dezvoltat gîndirea şi vorbirea preşcolarilor, voi arăta cum am procedat în cadrul unei singure activităţi.

Copiii au fost anunţaţi că vor merge în grădină pentru a observa violetele pe care ei le văzuseră cu cîteva zile înainte. Ieşind în grădină, cer copiilor să-mi spună cum este timpul în ziua aceea. E frumos, e aproape cald şi cerul e senin, răspund ei. Mergînd prin iarbă, copiii observă frumuseţea şi prospeţimea ei, zăresc şi cîteva violete înflorite şi vor să se oprească să le privească — aşa cum i-am anunţat. Le-am spus că ne vom opri într-un loc unde soarele „bate" mai mult în timpul zilei şi vom găsi mai multe violete înflorite. Într-adevăr, ajungînd la locul stabilit, ei se conving cu mare bucurie că am avut dreptate. La întreabrea: ce văd ei printre firele de iarbă, copiii îmi răspund: printre firele de iarbă sînt multe violete. Apoi, i-am întrebat cu ce seamănă acest loc plin cu violete înflorite. Doiniţa mi-a răspuns: cu un covor frumos de culoare verde şi violetă. Ne aplecăm cu toţii şi cu cuţitaşul de lemn scoatem cîte o violetă din pămînt. Apoi, am cerut copiilor să-mi descrie floarea, prin întrebări individuale puse copiilor. Cu ocazia denumirii florii, care poartă numele după culoarea ce o are, le îmbogăţesc vocabularul cu un cuvînt nou „toporaş", nume ce-l mai poartă violeta. Cer copiilor să-mi spună cîte petale are violeta şi, totodată, să-şi reamintească cîte petale avea ghiocelul, pe care ei l-au observat nu de mult. Astfel, fac apel şi la reprezentările lor în legătură cu fiecare din părţile componente ale ghiocelului, pentru a le compara cu părţile componente ale violetei, pe care le percep prin intermediul analizatorilor: culoarea petalelor şi forma lor diferă, de asemenea, forma frunzelor, — la ghiocel sînt ca nişte lame de sabie, iar la violetă seamănă cu o inimioară, violeta are mai multe frunze etc. Şi tulpinile lor diferă, spune un copil, deşi sînt de aceeaşi culoare, însă tulpina ghiocelului este mai înaltă şi mai groasă. Ajungînd la rădăcină, copiii fac imediat remarca: rădăcina violetei este ca nişte firişoare, pe cînd a ghiocelului este în formă de ceapă, apoi eu le spun o nouă denumire : „bulb". Ei au folosit corect cuvîntul „bulb" pe care şi l-au însuşit cu ocazia observării ghiocelului. După ce a fost observată violeta în amănunţime, după ce copiii au mirosit-o şi i-au simţit parfumul (cea ce o deosebeşte de ghiocel, care mirosea numai a „pămînt" — spune fetiţa Cici), le-am spus copiilor că datorită mirosului ei plăcut violeta este folosită în industria de parfumuri — din violete se scoate parfumul de violete. Pentru a li se întipări şi mai bine cunoştinţele copiilor în legătură cu aceste prime flori ale primăverii şi pentru a le activiza vocabularul, pentru a-i face să redea cele însuşite în mod concret, am cerut cîtorva copii să arate — prin comparaţie — caracteristicile acestor flori. În încheierea activităţii, copiii au răsădit o violetă la colţul viu, alături de ghiocelul răsădit cu ocazia observării lui (cu sarcina de a urmări care se va menţine mai mult timp). Ceilalţi copii au strîns violete pentru mama lor, pentru personalul din grădiniţă.

Din acest exemplu se desprinde în mod concludent că preşcolarii, avînd în faţă materialul nou, pe care trebuia să-l cunoască, l-au perceput cu ajutorul tuturor simţurilor. Pe baza cunoştinţelor anterioare despre o altă floare de primăvară, pe care o cunoşteau, au făcut mintal analiza florii percepute şi a celei deja cunoscute (prin reprezentare);

le-au comparat scoțînd în relief asemănările și deosebirile și au generalizat noțiunea de „flori" (amîndouă au rădăcini, tulpină, frunze, flori, sînt primele flori ce vestesc venirea primăverii).

Activitățile obligatorii de cunoaștere a naturii și a mediului înconjurător — după cum am mai spus — se pot face în cadrul organizat (în sala grupei) sau în cadrul natural, cu ocazia plimbărilor, vizitelor, excursiilor.

Plimbările și excursiile în natură constituie un mijloc important pentru cunoaștere directă și concretă a naturii înconjurătoare, a mediului social. Copiii au posibilitatea să cunoască o seamă de obiecte și fenomene, care îi impresionează prin varietatea lor, să stabilească unele legături cauzale. În timpul plimbărilor, vizitelor, excursiilor, educatoarea lărgește și precizează reprezentările copiilor, le îmbogățește și le precizează vocabularul. Pentru cunoașterea mediului înconjurător, a activității oamenilor muncii, un mijloc deosebit de important au fost **vizitele**. Pentru a face cunoscut preșcolarilor mediul înconjurător, se pornește întotdeauna de la mediul imediat apropiat lor și anume instituția preșcolară cu care ei vin pentru prima dată în contact. Cunoscînd fiecare încăpere din grădiniță, mobilierul ei specific, copilul își îmbogățește cunoștințele, cercul de reprezentări, gîndește asupra destinației fiecărui lucru din încăperea respectivă. Întrebați fiind ce se numește dormitor, o fetiță de 4 ani și 2 luni a spus: „Se numește dormitor, acolo unde sînt paturi și unde dormim".

Pentru a le face cunoscută copiilor munca nouă din țara noastră, rodul muncii în comun în cooperative, am făcut cu copiii o vizită la o cooperativă de cizmărie. Cu această ocazie, cercul de reprezentări al copiilor s-a lărgit și totodată am avut posibilitatea să le dezvolt gîndirea și vorbirea. Astfel, cu ocazia vizitei la cooperativă ei au cunoscut toate uneltele, materialele pe care le folosesc cizmarii în munca lor: cuiele de lemn, sula, rihtuitorul, pielea, talpa, calapodul, papul etc. pe care ei le-au denumit, apoi au observat cum se mînuiesc acestea. Cu acest prilej ei au văzut ce muncă se depune pentru a confecționa o pereche de pantofi pentru femei, o pereche de ghetuțe pentru copii o pereche de cizme.

Faptul că în jurul unei mese lucrau mai mulți tovarăși i-a impresionat mult pe copii. Le-am explicat cum acești meseriași s-au unit într-o cooperativă, ca împreună să lucreze și să dea cît mai multă încălțăminte pentru oamenii muncii și pentru ei. Sorin a intervenit și a spus: „Dar într-o fabrică de încălțăminte sînt și mai mulți oameni?". Da, am răspuns eu, într-o fabrică sînt sute și mii de muncitori și ei lucrează și mai multă încălțăminte, căci au și mașini care-i ajută. În acest fel, copiii, deși nu au văzut o fabrică de încălțăminte, asociind noțiunea de lucru în comun cu rezultatul — **mai mare — pe baza cunoștințelor anterioare** au ajuns la concluzia, conduși de educatoare, că fabrica este locul unde lucrează mulți oameni, cu un randament foarte mare, care-i, de altfel, rezultatul muncii în comun. Copiii au avut ocazia să se convingă concret de acest lucru, cu ocazia vizitei făcute la I.I.S. „Dezrobirea" — unde au văzut cum un număr mare de oameni lucrează cu mașinile.

Pentru a face pe copii să cunoască diferența dintre munca cu unelte simple și cea cu mașini mecanice, am făcut altă dată o vizită la atelierul de tîmplărie al întreprinderii „Dezrobirea". Aici, ei au cunoscut toate uneltele de mînă necesare unui atelier de tîmplărie: ciocan, clește, ferăstrău, rindea etc., au avut ocazia să le pipăie, au cunoscut destinația și rostul fiecăreia. În timp ce muncitorii lucrau, copiii îi observau. La cererea mea, un muncitor a dat drumul ferăstrăului electric din mijlocul atelierului. La zgomotul produs, toți copiii s-au strîns în jurul mașinii și cu mult interes au urmărit

tăierea scîndurilor cu această mașină. „Uitați ce repede taie, uite cum cade talașul, vai ce frumos e!“ exclamau copiii. „Ce ușor taie mașina scîndura!“ a observat Costin. Le-am explicat că acesta este un ferăstrău mecanic, le-am precizat că într-adevăr cu acest ferăstrău scîndurile se taie mai repede și mai ușor, tîmplarii nu mai trebuie să muncească atît, ca atunci cînd mînuiesc ferăstrăul de mînă. Am condus gîndirea copiilor ca să ajungă la concluzia că într-adevăr mașina îl ajută pe muncitor în efortul ce-l depune pentru a lucra mai mult, mai bine și mai ușor. Aceeași impresie le-a produs și rindeaua electrică. Le-am arătat că pentru a mînui aceste mașini îți trebuie pricepere și multă atenție, că trebuie să înveți să le mînuiești. Pe mulți i-a impresionat și spuneau că atunci cînd vor fi mari au să învețe și ei să mînuiască asemenea mașini. Tot cu această ocazie am scos în relief și ajutorul tovărășesc ce-l primesc oamenii muncii la locul de producție. După cele observate am pus copiilor unele întrebări. Ei au arătat că muncitorii din fabrici sînt aceia care au construit mașinile pentru ca cei din tîmplărie să poată lucra mai bine și mai ușor mobilă și alte lucruri pentru toți oamenii muncii.

Acest lucru a fost scos și mai mult în relief cu ocazia excursiilor făcute în diferite părți ale regiunii noastre: Codlea, Lunca Calnicului, Rîșnov, Sibiu cu care ocazie copiii au urmărit muncile agricole. Ei au observat pe cîmp diferite mașini necesare muncilor agricole și cel mai mult i-au atras tractoarele, pe care chiar unii dintre părinții lor le fabrică la uzinele de tractoare din orașul Brașov. Copiii au observat apoi semănătorile, combinele etc. Pornind de la aceste observări concrete, urmărind muncile ce se execută cu ajutorul acestor mașini, copiii din grupa mare și-au dat seama că într-adevăr oamenii muncii dau un ajutor neprețuit țăranilor muncitori, pentru ca aceștia să lucreze cît mai mult, mai bine, pentru recolte cît mai bogate. La rîndul lor țăranii muncitori trimit la oraș roadele acestei munci, ca hrană pentru muncitorii din întreprinderi. O dată cu lărgirea cercului lor de reprezentări, cu îmbogățirea vocabularului cu cuvintele noi, pe care le-au însușit cu ocazia plimbărilor: semănători, combină, brazde, ogor etc., copiilor li s-a dat ocazia să aprofundeze aceste cunoștințe, să le sistematizeze. În acest fel am considerat că se poate dezvolta la copii dragostea pentru munca în comun și roadele acestei munci, iar educatoarea pune — încă de la această vîrstă — bazele convingerii asupra superiorității societății socialiste.

Tot cu ocazia vizitelor, plimbărilor, excursiilor, copiii au fost ajutați să-și dezvolte gîndirea și vorbirea, să capete cunoștințe precise despre obiectele, fenomenele, viețuitoarele, să diferențieze între ele păsările, animalele, florile, să sesizeze ceea ce este tipic și în general la unele obiecte sau fenomene, să treacă de la generalizări la grupare și clasificare (pești, păsări, insecte, animale domestice, animale sălabtice) apropiindu-se, astfel, de noțiunile științifice.

Gîndirea copiilor, pornind de la percepțiile concrete, a fost condusă, cu ajutorul tuturor acestor activități, spre gîndirea abstractă — au putut clasifica toate aceste animale. Pentru a le face cunoscute copiilor și animalele sălbatice m-am folosit, ca și celelalte educatoare, de intermediul tablourilor, de vizionarea filmelor etc. Avînd posibilitatea ca în orașul nostru să se găsească la casa vînătorilor — cîteva animale sălbatice (împăiate) am făcut o vizită și aici. În acest fel, copiii au putut să cunoască mai bine caracteristicile acestor animale, deși nu le puteau vedea decît în nemișcare.

Cu ocazia zilei de 1 iunie 1960, am organizat o excursie la Sibiu, unde mi-am propus să vizităm grădina zoologică, pentru a da posibilitate copiilor să cunoască unele animale sălbatice, felul cum se mișcă, cum se comportă. Cu această ocazie,

primele reprezentări ale copiilor despre lupul fioros, despre ursul greoi, despre căprioara sprintenă, despre porcul mistreț, vulpea roșcovană și alte animale, s-au precizat, s-au îmbogățit cu elemente noi și totodată s-a precizat cauza pentru care ele nu pot trăi pe lîngă casa omului (deci nu sînt domestice). Le-am arătat copiilor că și atunci cînd sînt prinse, aceste animale trebuie ținute închise pentru că sînt sălbatice și produc stricăciuni, omoară chiar oameni (lupul). În cadrul acestei vizite, ei au putut să-și precizeze multe dintre cunoștințele anterioare pe care le-au avut despre aceste animale. Folosindu-mă de toate aceste activități, am putut să conduc gîndirea copiilor din grupa mijlocie de la cunoașterea a două sau trei animale la cîteva animale domestice și sălbatice, comparate între ele, animale sălbatice de la noi și din alte regiuni ale globului (reci și calde). Copiii au cunoscut caracteristicile fiecărui animal, după aspectul fizic, după foloasele sau pagubele ce le aduc omului, le-au clasificat în grupa animalelor domestice și sălbatice și le-au inclus pe toate în noțiunea generală a animalelor. Cu fiecare dintre aceste activități, vocabularul copiilor s-a îmbogățit cu foarte multe cuvinte noi. Apoi vocabularul a fost activizat în cadrul altor activități, deoarece noile cunoștințe s-au bazat pe reprezentările anterioare ale copiilor. Copiii au cunoscut mediul în care trăiesc animalele și cu ce se hrănesc ele, au putut să tragă concluzii în legătură cu foloasele sau pagubele ce le aduc omului aceste animale, deci dacă sînt sau nu folositoare lui. De exemplu, ei știu acum că lupul este un animal de pradă, este un dușman al omului și al animalelor, că el este vînat pentru blana lui; că iepurele strică plantele tinere, zarzavaturile din grădini, că este vînat pentru blana lui, la fel vulpea și ursul etc.

Fenomenele, procesele și transformările ce au loc în natură le-am putut observa cu copiii în cadrul observărilor de lungă durată. Ele ajută pe copii să urmărească, de exemplu, cum se schimbă grădina în timpul celor 4 anotimpuri. Astfel ei sesizează caracteristicile fiecărui anotimp: primăvara se topesc zăpezile, cu pîrîiașe de apă, vremea începe să se încălzească, zilele încep să se mărească, nopțile încep să se micșoreze. Copiii observă că muncile agricole sînt în toi, de asemenea și cele din grădini, că toate acestea se datoresc căldurii binefăcătoare a soarelui. Ei fac legături simple între cauză și efect. Vara, copiii observă zilele înăbușitor de călduroase, pot face plaje în grădină, se joacă îmbrăcați sumar, ziua este foarte lungă, se coc fructele — cireșele, vișinile, coacăzele, zmeura — pe care ei au posibilitatea să le vadă în grădina instituției. Ei vor să știe cui se datoresc toate acestea. Educatoarea are datoria să-i lămurească pe copii, folosind activitățile de observare. De pildă, toamna este bine ca educatoarea să-i ducă pe copii să observe că din cauza frigului (puterea soarelui scade) cad frunzele, copacii rămîn goi, zilele sînt ploioase și friguroase, se strîng fructele și legumele, toată lumea se pregătește pentru iarnă. Tot acum se fac semănăturile de toamnă, grîul încolțește. Iarna copiii să fie puși să observe cum cade zăpada, de unde cad fulgii de zăpadă. Toate aceste explicații le va da educatoarea, ținînd seama de vîrsta și de cuantumul cunoștințelor lor. Considerăm că procedînd în felul acesta, copiii trag concluzia că aerul rece este acela care transformă picăturile de apă în fulgi de zăpadă, vaporii de apă sînt prefăcuți în picături de ploaie și că toate acestea se petrec în atmosferă. Ei observă că atunci cînd ninge, cerul este înnorat ca și atunci cînd plouă; deci ei pot judeca, pe baza unor cunoștințe vechi, că norii sînt aceia care aduc ploaia și zăpada.

Zăpada le produce multă bucurie și ei se entuziasmează gîndindu-se că vor putea să se joace cu bulgării, să se dea cu săniuțele, să facă oameni de zăpadă. În unele zile însă, în zadar încearcă să strîngă zăpada în pumni, ei observă că ea nu se poate modela, este zgrunțuroasă, aspră. Se necăjesc, dar nu izbutesc să facă nimic. Mă apropii

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

de ei și-i întreb dacă ieri au putut să facă oameni din bulgări de zăpadă. „Da, răspund ei, ieri numai tăvăleam bulgărașul prin zăpadă, și de el se lipea altă zăpadă, și bulgărele creștea, dar astăzi nu putem face nici măcar un bulgăre mic, zăpada parc-ar fi nisip". La întrebarea mea — cum a fost timpul ieri — copiii mi-au răspuns că ieri a fost o zi călduroasă de iarnă, dar astăzi este ger. După aceea, explic copiilor că ieri, din cauză că a fost mai cald, zăpada era moale, însă peste noapte a fost ger și din această cauză zăpada este acum zgrunțuroasă, „și cînd călcăm pe ea scîrțîie", remarcă unul dintre copii. Tot cu ocazia acestor întrebări li se atrage atenția și asupra binefacerilor ce le aduce zăpada. Astfel, am explicat copiilor că zăpada este aceea care apără semănăturile de toamnă de gerul iernii, pentru că păstrează căldura pămîntului. Tot ea este aceea care alimentează pămîntul cu umezeala necesară plantelor. În acest scop, am făcut cu copiii din grupa mare o plimbare pe cîmpul Tractorul. Aici ei au urmărit, într-o zi de toamnă, muncile agricole, au văzut cum într-un loc se ara, în altă parte se semăna, alături era o întindere de grîu încolțit, iar în unele locuri erau grămezi de îngrășămînt natural. Li s-au explicat muncile efectuate de țăranii muncitori în acest anotimp. La întrebarea copiilor ce se va întîmpla cu grîul din pămînt sau cu cel deja încolțit dacă vine gerul, le-am explicat copiilor că zăpada va fi aceea care va apăra grîul de gerul iernii. Dacă nu va ninge și va da gerul, va îngheța. Într-o zi de iarnă, ne-am dus din nou cu copiii într-o plimbare pe cîmp și ei au observat cîmpul întreg acoperit cu zăpadă. Cu această ocazie, ei au observat cum de-a lungul cîmpului, din loc în loc, sînt strînse grămezi de zăpadă. Le-am explicat copiilor cine a făcut grămada de zăpadă și le-am cerut să se gîndească de ce țăranii au strîns zăpadă în grămezi. Cici, o fetiță care are 6 ani și 3 luni, ne spune: „Zăpada au strîns-o țăranii pentru ca atunci cînd se va topi să intre cît mai multă zăpadă în pămînt și să aibă grîul de unde să tragă apa ca să crească". Am arătat copiilor că Cici și alții dintre ei s-au gîndit bine și au dreptate. La întoarcerea la grădiniță ei s-au apucat de lucru: au început să strîngă grămezi de zăpadă pe parcela lor ca să aibă zarzavaturile umezeală la vară. În acest fel, copiii și-au putut da seama într-o oarecare măsură cum omul influențează natura, pentru a avea produse agricole cît mai multe: îngrașă pămîntul, îl alimentează cu umezeală etc. În timpul verii, atît pe cîmpul Tractorul, cît și cu ocazia excursiilor făcute, copiii au putut observa lanurile de grîu copt, iar în unele locuri seceratul și treieratul. Deci, ei au putut să urmărească toate lucrările agricole, în timpul celor 4 anotimpuri. Astfel, ei au putut să gîndească că pentru a avea grîul din care se extrage făina pentru pîinea necesară hranei noastre, este nevoie de munca prisosită a oamenilor, de mașini, de căldura soarelui, de umezeală, și că pentru a avea cît mai mult grîu, oamenii trebuie să hrănească pămîntul cu îngrășăminte. Li s-au explicat copiilor — pe înțelesul lor — roadele muncii în comun și în agricultură.

Am avut posibilitatea să facem multe și variate observări de lungă durată în cadrul grădinii de pe lîngă instituția noastră preșcolară. Grădina este mare și plină cu pomi roditori. Copiii au posibilitatea să-i observe în dezvoltarea și transformarea lor, în cele 4 anotimpuri.

Copiii observă, cum, sub influența căldurii solare, mugurii plesnesc, ies frunzele, pomii înfloresc pe rînd. După ce petalele au căzut, copiii urmăresc dezvoltarea fructelor pînă se coc. Cel mai mult le place copiilor să strîngă nuci, pe care le urmăresc pînă se coc, cînd se desface ușor coaja. Copiii înțeleg astfel că fiecare fructă se coace la timpul său și acest lucru se face sub influența soarelui. Cu ocazia observă-

rilor de lungă durată, copiii urmăresc transformările ce se produc în natură, în diferite anotimpuri, succesiunea lor și cum folosește omul natura pentru a obține roade cît mai multe

Observări de lungă durată și cu rezultate din cele mai bune în munca de dezvoltare a gîndirii și vorbirii copiilor preșcolari sînt cele organizate **în cadrul muncii pe parcelă și la colțul naturii vii.**

Copilului preșcolar îi este foarte greu să descompună ceva numai pe cale mintală sau să reunească ceva într-un tot unitar. Primele încercări de abstractizare ale copilului se efectuează în legătură indisolubilă cu acțiunea. Ținînd seama de această caracteristică a gîndirii copilului, este indicat ca educatoarea să o folosească, pentru a-l face pe copil să treacă de la gîndirea concretă la cea abstractă. Avînd în vedere acest lucru, am organizat, în cadrul grădiniței noastre, la fiecare grupă, un colț viu, iar pentru copiii din grupa mare și mijlocie, o parcelă, unde ei își desfășoară munca de „mici grădinari". La colțul naturii vii, printre altele, copiii observă dezvoltarea plantelor din lădițe, urmarind desfacerea boabelor de fasole, de grîu, de roșii, încolțirea lor, dezvoltarea (aceste observări le-au făcut prin peretele de sticlă al lădiței). Aici ei au mai observat că plantele ce sînt puse la lumină se dezvoltă mai bine, cele ce stau mai departe de fereastră nu se dezvoltă. Au observat, tot cu acest prilej, cum se întorc plantele după lumină (filodendronul din clasă, pe care adesea îl întorceam cu frunzele spre clasă, după cîteva zile își întorcea din nou frunzele spre geam, spre lumină). În acest fel, copiii s-au convins, odată mai mult, că plantele au nevoie de lumină, că fără ea nu se dezvoltă. Tot aici, copiii au văzut că plantele au nevoie și de căldură, ei au urmărit crizantemele pe care le-am lăsat în grădină și pe cele ce le-am transplantat în ghivece la colțul viu. Primelor le-au înghețat frunzele peste iarnă, cele de la colțul viu s-au dezvoltat și au înflorit mai departe. Pentru a preciza și mai bine acest lucru, am făcut o vizită la sera orașului, unde preșcolarii au observat că deși este iarnă, în seră plantele cresc, se dezvoltă, înfloresc. După aceea ei au semănat sămînță de roșii în lădițe pentru răsaduri, le-au îngrijit pînă s-au dezvoltat. Cînd au crescut le-au schimbat într-o altă lădiță, pentru a avea loc să se dezvolte, apoi le-au răsădit în grădină. Copiii au înțeles că roșiile ca să crească au nevoie de mai multă îngrijire, că se răsădesc atunci cînd se încălzește bine timpul și pentru a se coace au nevoie de multă căldură. Muncind pe parcelă, copiii și-au dat seama că plantele au nevoie din cînd în cînd să le răscolim (să afînăm) pămîntul de la rădăcină, că trebuie să le stropim, iar iarba și buruiana trebuie smulse. Ei au putut compara zarzavaturile între ele, foloasele ce le aduc (sînt hrănitoare, de aceea le îngrijim să crească). În urma observărilor de scurtă durată, a observărilor organizate sau de lungă durată, a plimbărilor și excursiilor, preșcolarii au înțeles că toate plantele — pentru a putea crește, pentru a da rod bogat — au nevoie de îngrijirea permanentă și pricepută a omului. Ei au putut trage concluzia că cu cît plantele sînt mai bine îngrijite, cu atît foloasele ce le avem de la ele sînt mai mari. Ei au aplicat cele observate în munca de pe cîmp, în cadrul muncii lor de la colțul naturii vii și de pe parcelă. Plantele au fost curățate întotdeauna de frunzele uscate, pămîntul a fost scormonit cu un mic cuțitaș de lemn, iar primăvara și toamna pămîntul plantelor a fost schimbat cu un altul mai „hrănitor".

În toate aceste activități, fie la colțul naturii vii, fie pe parcela școlară, copiii au avut ocazia să-și îmbogățească vocabularul cu o seamă de cuvinte noi, aceasta pe măsura lărgirii cercului de cunoștințe. Acest vocabular — în cadrul muncii de fiecare

zi — a fost activizat. Copiii nu mai dau din colț în colț, neștiind să exprime ce vor, ca atunci cînd vin pentru prima dată la grădiniță.

Treptat, vorbirea preșcolarului se dezvoltă și, de la răspunsuri monosilabice sau numai de la denumirea unui obiect, ajung la formularea unor răspunsuri în propoziții simple, complexe, fraze. De exemplu: „mărul" — spune copilul din grupa mică arătînd mărul. „Acesta este un măr" — răspunde el mai tîrziu, iar preșcolarul din grupa mijlocie — pe baza cunoștințelor însușite și a procesului gîndirii — va da un răspuns mai complex: „Acesta este un măr, pentru că este de formă rotundă, de culoare galben-roșcată, are gust dulce acrișor, crește în pom" (Mariana, 5 ani și 3 luni). Preșcolarul din grupa mare va da un răspuns mai închegat: „Mărul este un fruct cu coaja subțire, este gustos și hrănitor, de aceea, după ce l-am spălat, îl mîncăm crud sau compot, marmeladă, plăcintă". Acum cuvintele, noțiunile lor sînt logice, cunoștințele sînt sistematizate, ele sînt rezultatul muncii educatoarei, a observărilor făcute direct de copil (sub îndrumarea educatoarei) pe baza materialului concret legat de cuvînt, pe baza experienței sale proprii, pe baza percepțiilor, reprezentărilor sale, pe baza procesului mintal ce se desfășoară pornind de la aceste percepții și reprezentări.

Cu ajutorul tuturor acestor forme de activități, educatoarea conduce gîndirea copilului, de la gîndirea concretă, legată de imagine, la gîndirea abstractă. Totodată, avînd posibilitatea să cunoască legătura logică și relațiile dintre fenomene și lucruri, preșcolarul învață să compare, să raționeze, să tragă concluzii și acest lucru se remarcă și în vorbirea lui, care devine corectă din punct de vedere gramatical, curgătoare.

BOȘOTEANU VESA
Grădinița de copii cu orar normal
„Dezrobirea" — Brașov

CONSFĂTUIREA ÎN PROBLEMA ELABORĂRII TRATATULUI DE ISTORIA PEDAGOGIEI ROMÎNEȘTI

În mai 1961 a avut loc ședința sesiunii științifice a cadrelor didactice de la Facultatea de filozofie din București, la care au participat, pe lîngă cadrele didactice ale facultății și alte cadre didactice din diferite centre universitare, cercetători științifici și profesori din învățămîntul mediu.

Deschizînd ședința, tovarășul Th. Bugnaru, membru corespondent al Academiei R.P.R., decanul Facultății de filozofie, a arătat că, dată fiind importanța acestei ședințe, se va prezenta o singură comunicare: referatul tovarășului Prof. Dr. Stanciu Stoian, șeful catedrei de pedagogie și director al Institutului de științe pedagogice, în legătură cu elaborarea tratatului de istoria pedagogiei românești.

În comunicarea sa, tovarășul Prof. Dr. Stanciu Stoian a înfățișat problemele cele mai importante care se pun în elaborarea acestui tratat și anume: locul pe care istoria pedagogiei îl ocupă în sistemul științelor pedagogice și necesitatea studierii ei, orientarea și structura tratatului, periodizarea și izvoarele istoriei pedagogiei, metodologia și metodica muncii de cercetare.

Apariția unei asemenea lucrări este necesară pentru practică. Tratatul trebuie să vină atît în sprijinul autorității școlare, în probleme de politică școlară, cît și în ajutorul cadrelor didactice și al cercetătorilor.

Comunicarea tovarăşului Prof. Dr. Stanciu Stoian a constituit un bun prilej pentru discuţii fructuoase, care au dus la lămurirea multor aspecte ale problemelor ridicate. La discuţii au participat numeroase cadre didactice din învăţămîntul superior şi cercetători ştiinţifici.

Tovarăşul **Isidor Cremer**, conferenţiar de pedagogie la Institutul politehnic din Bucureşti, a subliniat importanţa apariţiei tratatului, care nu va constitui doar o reîntoarcere în trecut, ci ne va da posibilitatea de a vedea mai bine problemele pedagogiei romîneşti, astăzi.

În legătură cu problema periodizării istoriei pedagogiei romîneşti, vorbitorul este de părere ca aceasta să nu pornească de la comuna primitivă, ci de la înfiinţarea primelor organizaţii statale din ţara noastră. În sprijinul susţinerii sale aduce părerile altor specialişti. De exemplu, manualul de istoria pedagogiei al lui I. A. Konstantinov porneşte de la înfiinţarea statului din Kiev, iar specialiştii din R. P. Bulgaria, de asemenea, tratează problemele de istoria pedagogiei de la venirea bulgarilor pe teritoriul Bulgariei de astăzi.

Tovarăşul Cremer a mai arătat că nu ne putem mulţumi cu ceea ce ne-au lăsat pedagogii burghezi din trecut şi nici cu rezultatele cercetărilor noastre de pînă acum. Mai sînt încă multe probleme de cercetat, legate în special de lupta clasei muncitoare pentru promovarea unui învăţămînt democratic.

Pentru ca tratatul să fie elaborat în bune condiţii, consideră că ar fi necesară o şedinţă comună a cercetătorilor de istoria pedagogiei cu cercetătorii de istoria psihologiei şi istoria literaturii romîneşti.

Tovarăşul **Nicolae Enescu**, cercetător ştiinţific la filiala din Iaşi a Institutului de ştiinţe pedagogice, sprijină problema pusă de referat ca tratatul de istoria pedagogiei romîneşti să fie elaborat de pedagogi, şi nu de istorici.

Într-adevăr — spune dînsul — istoricii se ocupă şi ei de problemele de cultură, însă, în tratatul de Istoria Romîniei, ei se ocupă foarte puţin de problemele de învăţămînt.

Referatul — adaugă tov. Enescu — a evidenţiat faptul că marii noştri scriitori s-au ocupat şi de probleme de pedagogie şi că acestea ar constitui un bogat material informativ. De acest material trebuie să se ţină seama, însă problemele ridicate la timpul lor de marii noştri scriitori nu pot constitui material documentar pentru o astfel de lucrare. Nu se poate reduce istoria pedagogiei romîneşti la aceste materiale.

Este adevărat că nu s-a scris prea mult în domeniul istoriei pedagogiei la noi, însă în revistele vremii au apărut multe studii de istoria pedagogiei romîneşti, scrise mai ales de învăţători. Aceste reviste pot constitui izvoare documentare pentru istoria pedagogiei.

Tovarăşul Nicolae Enescu nu este de acord cu tovarăşul Cremer ca tratarea problemelor de educaţie să se înceapă numai de la înfiinţarea primelor organizaţii statale din ţara noastră, pentru motivul că nu se poate admite că n-a existat fenomenul educativ pe teritoriul ţării noastre din cele mai vechi timpuri.

În privinţa izvoarelor şi a modului de interpretare a informaţiilor, consideră ca un izvor important complexul social, care ne poate da un bogat material de studiu. Oamenii, înaintaşii noştri au făcut vase, le-au ornamentat frumos, dar oare nu s-au ocupat şi ei de educaţie?

Ținînd seama de cele cuprinse în referat, tovarășul Enescu propune să se retipărească proiectul tratatului la un loc cu problemele prezentate și discutate la această ședință, pentru a constitui un fel de îndrumător metodic în munca de cercetare.

O importantă contribuție la elucidarea unor probleme ridicate de referat a adus tovarășul **Ion Ionașcu,** profesor de istorie la Facultatea de istorie din București. Vorbitorul a arătat că, atît în comunicare cît și în discuții s-a ridicat problema: cine anume trebuie să se ocupe de elaborarea tratatului de istoria pedagogiei românești: pedagogii sau istoricii? Dînsul arată că istoricii se ocupă și ei de istoria culturală din țara noastră, dar o privesc în linii generale. Cultura este vastă, iar istoricii nu pot intra în adîncimea problemelor de instrucție și educație. Este firesc ca pedagogii să se ocupe de tratarea acestor probleme, însă ei trebuie să țină seama de regulile generale stabilite de istorie. Este necesară, deci, colaborarea pedagogilor cu istoricii, mai ales că sînt încă unele probleme nelămurite nici chiar de aceștia.

În ceea ce privește periodizarea istoriei pedagogiei, dînsul consideră că este absolut necesar ca ea să fie aceea a istoriei generale. Întemeierea școlii de la Sf. Sava în anul 1818, după cum s-a menționat în proiectul de prospect din 1957, nu poate marca o etapă de periodizare.

Vorbitorul arată că în comunicare referentul a vorbit despre izvoarele istoriei pedagogiei. Operele clasicilor marxism-leninismului constituie, într-adevăr, temeiuri metodologice, însă izvoarele sînt constituite din mărturiile scrise sau nescrise, care ne pot relata fapte din trecut.

Întrucît nu toate izvoarele au aceeași pondere, tovarășul prof. univ. Ionașcu le clasifică în două categorii: **esențiale** sau **nemijlocite,** necreeate după impresiile sau gîndurile oamenilor și **mijlocite.** Acestea din urmă nu au valoarea izvoarelor nemijlocite, pentru că ele reprezintă concepția despre lume și viață a celui care le-a scris. De exemplu, cronica lui Neculce este scrisă de pe poziția unui mare feudal. El a transmis totul așa cum vedea el și așa cum ar fi vrut să vadă posteritatea epoca lui.

Izvoarele nemijlocite sînt documentele propriu-zise: actele de cancelarie, arhivele, statisticile etc. Ele au o valoare științifică, pentru că sînt reale și s-au creat din nevoile imediate ale vieții. Ele nu au fost scrise cu intenția de a lăsa posterității anumite impresii.

Trebuie să se cunoască întîi materialul de arhivă, care a fost foarte puțin cercetat. Acolo este mina în care se găsesc toate izvoarele. Datele unui scriitor sau amintirile unui călător n-au valabilitate, decît atunci cînd corespund documentelor. De asemenea, amintirile sau memoriile unui elev sau dascăl, nu sînt izvoare cu o pondere care să redea adevărata realitate.

Este necesar să se facă distincție între **izvorul istoric** și **literatura istorică.** Aceasta din urmă poate da naștere, uneori, la diferite interpretări. Nu trebuie să pierdem din vedere că cei care au scris pînă acum în probleme de istoria pedagogiei românești, au tratat numai unele aspecte ale problemelor. Ei au tratat prea puțin partea modernă, contemporană, tocmai pentru a nu prezenta și lupta clasei muncitoare în problemele de educație și învățămînt.

Tovarășul prof. univ. Ion Ionașcu remarcă că tratatul nu este precedat de o prefață, care să explice unele probleme de organizare a muncii: planul de lucru, izvoarele, bibliografia și colectivul care a lucrat. Introducerea are alt scop. Ea explică problemele de conținut.

Vorbitorul propune ca, în legătură cu oportunitatea apariției tratatului, să nu se aștepte tot materialul, ci să se pornească la elaborarea unor părți din tratat. Lucrarea poate fi precedată de publicarea unor monografii și documente. Consideră că este necesar a se institui un colectiv din cadrul Institutului de științe pedagogice care să se ocupe de problemele de învățămînt din arhiva Ministerului Învățămîntului și Arhivele Statului, unde pot fi găsite materiale arhivistice foarte importante.

Lucrarea pe care o elaborează institutul — a arătat tov. Ionașcu — este așteptată și de învățămîntul superior, întrucît în 1964 Universitatea din București își va serba centenarul.

În continuarea discuțiilor, tovarășul **Ștefan Bîrsănescu**, profesor de pedagogie la Universitatea din Iași, arată că în general este de acord cu problemele ridicate de referat, însă își va permite să-și expună cîteva păreri. Printre altele, dînsul este de părere ca *istoria pedagogiei* să nu fie considerată o „introducere" în pedagogie. Introduceri se fac la filozofie, la logică etc. Noi vrem o istorie a pedagogiei, care să premeargă pedagogiei.

În ceea ce privește raporturile dintre pedagogi și istorici — spune vorbitorul — cei care se ocupă de istoria pedagogiei pot învăța multe de la istorici, însă și istoricii trebuie să țină seama de categoriile cu care lucrează pedagogia. Și ei pot greși în ce privește valorificarea unor documente. De exemplu, la Suceava s-a descoperit o placă pe care era scris că un cetățean oarecare era **magister in diversis artibus**. Istoricii au valorificat acest document, considerînd că este vorba de un profesor de mai multe științe. Or, în realitate, pedagogii au arătat că „magister in diversis artibus" înseamnă „meșter în mai multe meserii".

Părerea tovarășului prof. Bîrsănescu este că definiția dată istoriei pedagogiei românești de către referenți, pornindu-se de la definiția pe care o dă Svadkowski, este cam veche, din 1947, și că ar fi de preferat definiția lui Konstantinov, care este mai nouă și mai plină de conținut.

În legătură cu diviziunea materialului, vorbitorul propune ca punctului III din tratat să-i urmeze poziția pe care o adoptăm asupra problemei și după aceea să urmeze concluzia. Metoda folosită să fie metoda dialectică, iar pentru a putea ajunge la izvoare, este necesară cunoașterea limbilor latină, greacă, slavonă veche, italiană etc.

Luînd apoi cuvîntul, tovarășul **Leon Timofte**, lector la Universitatea „Al. I. Cuza" din Iași, a menționat că, studiind mai îndeaproape revista „Contemporanul", a găsit multe idei pedagogice promovate de aceasta.

Referitor la problema periodizării folclorului, întîmpină însă dificultăți. Propune să se facă o ierarhizare a studiilor și articolelor care ar putea fi folosite ca izvoare de bază ale lucrării.

Importanța lucrării a fost subliniată și de tovarășul **Șt. Binder**, conferențiar la Institutul pedagogic din Timișoara, care a arătat că aceasta trebuie să evidențieze rolul maselor muncitoare în lupta pentru o școală eliberată de concepțiile burgheze. Este în totul de acord ca istoria pedagogiei naționalităților conlocuitoare să nu fie desprinsă de istoria gîndirii pedagogice românești. Recomandă să se țină seama de contribuția unor pedagogi de origină germană din țara noastră la dezvoltarea gîndirii pedagogice românești.

Tovarășul **Radu Tomoiagă**, după ce a subliniat importanța referatului care prezintă o depășire substanțială față de proiectul din 1957, s-a referit la unele probleme cuprinse în comunicare.

Printre alte considerații pe care le-a făcut pe marginea referatului, tovarășul Tomoiagă consideră că definiția dată istoriei pedagogiei de Konstantinov, citată de tov. prof. Bîrsănescu, este mai acceptabilă.

In ceea ce privește corelația dintre istoria generală și istoria pedagogiei, este de părere ca aceasta din urmă să fie concepută de sine stătător. Se cere însă — spune dînsul — ca pedagogul să fie înarmat cu tehnica muncii istoricului. De aceea, propune ca, într-o asemenea muncă de cercetare, pedagogul să fie dublat de un istoric sau istoricul de un pedagog.

Ocupîndu-se de problema personalităților complexe, care au emis și păreri pedagogice, arată că nu pot fi luate în seamă, dacă nu se redau toate faptele activității acestora. De exemplu, concepția pedagogică a lui M. Eminescu nu o putem desprinde de concepția sa filozofică idealistă. Trebuie să ținem seama și de limitele din concepția sa filozofica. Acest lucru se observă și la Ștefan Mihăilescu, V. Conta și alții; concepția materialistă a lui V. Conta și meritele sale în ce privește legislația școlară trebuie reliefate, dar nu și concepțiile sale politice.

Periodizarea istoriei pedagogiei romînești trebuie să țină seama de aceea a istoriei generale. Avem dreptul de a include în istoria pedagogiei romînești date din comuna primitivă. Referindu-se la argumentul tovarășului Cremer cu privire la situația din Bulgaria, unde diverși istorici tratează istoria numai de la venirea bulgarilor pe locurile de azi, tovarășul Radu Tomoiagă arată că această argumentare nu este suficientă. Dacă ei nu vor studia istoria dinainte de venirea bulgarilor pe teritoriul de azi, nu vor face o istorie completă.

In continuare a luat cuvîntul tovarășul prof. Dr. **Iosif Gabrea**, șef de secție la Institutul de științe pedagogice. Scoțînd în evidență importanța comunicării tovarășului prof. Stanciu Stoian, a arătat că aceasta atrage atenția a cît mai multor oameni de cultură asupra muncii de elaborare a tratatului de istorie a pedagogiei romînești. Comunicarea a ridicat multe probleme; pe unele le-a rezolvat, dar mai sînt și altele care își așteaptă rezolvarea, după cum sînt și unele care nu au fost încă puse în discuție. Comunicarea și-a atins pe deplin scopul, prin ținerea ei în cadrul sesiunii științifice a universității. Propune să se facă un inventar cu toate problemele care urmează să fie discutate în colectiv și de soluționarea lor să se țină seama în munca de cercetare.

Referindu-se la teza susținută în comunicare privind locul istoriei pedagogiei în cadrul științelor pedagogice, tovarășul prof. Gabrea arată că aceasta ar însemna că există mai multe discipline pedagogice. Or — spune dînsul — știința pedagogică e una singură, ca și fizica, chimia etc.

Comunicarea — spune tovarășul profesor Gabrea — n-a scos în relief relațiile noastre cu vecinii. S-a produs o influență și de la noi în afară. Cercetătorii bulgari în problemele de istoria pedagogiei au arătat că nu pot începe istoria învățămîntului lor, pînă ce nu se cercetează arhivele din țara noastră. Trebuie deci — spune dînsul — să se țină seama de aceasta și în elaborarea tratatului de istoria pedagogiei romînești.

Tovarășul **Ioan Vlad**, cercetător științific principal la Institutul de științe pedagogice, consideră că ar fi fost necesar ca referatul să prezinte și modul cum s-a reflectat gîndirea pedagogică în legislația școlară.

Cu privire la tratarea problemelor de educație din comuna primitivă, dînsul subliniază faptul că nu există alt material documentar decît folclorul. Dacă materialul de arhivă este o mină pentru cercetător, așa cum spunea tovarășul prof. Ionașcu, folclorul reprezintă un tezaur, în care putem descoperi concepția poporului nostru despre

educație din cele mai îndepărtate timpuri, cînd el nu avea posibilitatea să-și aștearnă în scris gîndurile sale. Astfel, apare necesară cercetarea folclorului pentru perioadele cînd istoria pedagogiei nu poate avea la îndemînă mărturiile scrise sau nescrise pe care le are istoria generală.

Tovarășul I. Bontaș, lector la catedra de pedagogie de la Institutul politehnic din București, este de părere ca în munca de cercetare să fie atrași cît mai mulți colaboratori din toate domeniile, pentru a-și da contribuția lor la elaborarea tratatului de istoria pedagogiei românești.

Încheind ședința, tovarășul Th. Bugnaru a mulțumit celor prezenți la această consfătuire, care, prin participarea la discuții, au adus contribuții importante în legătură cu problemele elaborării tratatului de istoria pedagogiei românești.

IOAN VLAD
Cercetător principal la
Institutul de științe pedagogice

DE PESTE HOTARE

CONGRESUL PEDAGOGILOR DIN REPUBLICA DEMOCRATĂ GERMANĂ

Al şaselea Congres al pedagogilor din R.D.G. a constituit un eveniment pedagogic de mare importanţă. Reuniţi la Berlin sub lozinca *„Să îmbunătăţim calitatea învăţămîntului şi educaţia socialistă în şcolile de cultură generală, să facem din şcoala noastră centru de învăţătură intensă şi de educaţie socialistă exemplară"*, cîteva mii de pedagogi germani au dezbătut, timp de trei zile, problemele actuale ale şcolii din Republica Democrată Germană.

La Congres au participat şi delegaţii ale pedagogilor şi Ministerelor Învăţămîntului din U.R.S.S., Republica Populară Chineză, Republica Democrată Vietnam, Republica Populară Mongolă, Republica Populară Ungară, Republica Socialistă Cehoslovacă, Republica Populară Bulgaria, Republica Populară Polonă, Republica Populară Romînă.

Referatul de bază a fost prezentat de tov. dr. Lemnitz, ministrul învăţămîntului din R.D.G. şi a tratat despre „Sarcinile şcolii de cultură generală în etapa actuală".

O amplă expunere în legătură cu problemele muncii de instruire şi educaţie socialistă a tineretului şcolar a fost făcută, în cadrul Congresului, de către tov. Kurt Hager, secretar al C.C. al P.S.U.G. Tov. Schuman, prim secretar al Uniunii Tineretului Liber German, a vorbit despre munca depusă de organizaţiile de tineret — Pionierii şi Tineretul liber german — în educarea socialistă a copiilor şi tineretului.

La Congres au luat cuvîntul şi *delegaţi din ţările participante*, care au adus salutul pedagogilor din ţările lor şi au vorbit despre ţelurile noastre comune, despre succesele obţinute în dezvoltarea învăţămîntului şi despre problemele mai importante pe care le ridică îmbunătăţirea calităţii muncii pedagogice.

Dezvoltarea şcolii din R.D.G. reclamă, în momentul de faţă, rezolvarea unor probleme pedagogice noi, de mare importanţă.

De la cel de-al V-lea Congres al Partidului Socialist Unit din Germania şi de la intrarea în vigoare a Legii privitoare la dezvoltarea socialistă a învăţămîntului în Republica Democrată Germană, sub conducerea P.S.U.G., *şcoala din R.D.G. a dobîndit progrese* însemnate. Şcoala nouă din R.D.G., educaţia socialistă a tinerei generaţii, formează o parte inseparabilă a luptei pentru socialism. În Republica Democrată Germană se realizează astăzi învăţămîntul general şi obligatoriu de 10 ani, care răspunde năzuinţelor întregului popor. Legătura între şcoală şi viaţă este mai strînsă. Pregătirea politehnică devine o parte componentă a educaţiei multilaterale a tineretului. Pe baza noilor planuri de învăţămînt, a noilor programe şi manuale şcolare, cu ajutorul unor mijloace moderne de învăţămînt şi a unei bune pregătiri şi îndrumări a cadrelor didactice, s-au înregistrat progrese însemnate în *organizarea muncii pedagogice*.

Pornind de la întrebarea: „Unde a ajuns munca noastră pedagogică în prezent?", pedagogii au arătat, că în Republica Democrată Germană există toate condiţiile pentru a împărtăşi tuturor copiilor poporului o cultură solidă şi înaltă, a le asigura o educaţie socialistă.

În ultimii ani, învățătorii și profesorii din R.D.G. au depus eforturi considerabile pentru îmbunătățirea muncii lor pedagogice și pentru realizarea sarcinilor trasate de Legea învățământului. Cei mai mulți au lucrat cu dragoste de muncă, de profesia lor, cu pasiune. În școlile și clasele unde s-au utilizat în mod just posibilitățile create, s-au obținut rezultate bune la învățătură și în comportarea elevilor.

În aceste școli și clase cunoștințele elevilor sînt mai cuprinzătoare și mai sigure. S-a îmbunătățit atitudinea elevilor față de învățătură și față de muncă. Elevii gîndesc și sînt mai activi, învață cu mai mult zel, se străduiesc să îmbunătățească singuri ordinea și disciplina, se orientează mai bine din punct de vedere politic și participă activ la viața socială. S-a îmbunătățit învățămîntul matematicii și al științelor naturii în școli. Activitățile practice și ziua de instruire în producție contribuie mult la legarea mai strînsă a învățămîntului cu viața, cu producția și la îmbunătățirea muncii educative.

Ca rezultat al intensei munci pedagogice depuse de învățători și profesori, s-a îmbunătățit calitatea învățămîntului și educația socialistă a elevilor și s-au făcut pași însemnați spre lichidarea unor metode învechite de învățămînt.

În referat, în expunerile făcute și în discuțiile purtate, pedagogii au arătat cum au folosit condițiile create de regimul democrat pentru educația copiilor și tineretului, cum au lucrat pentru îmbunătățirea muncii lor pedagogice și pentru realizarea sarcinilor trasate de Congresul al V-lea al P.S.U.G. și de Legea învățămîntului. Printr-o analiză profundă făcută în spirit critic și autocritic, au înfățișat succesele și au scos la iveală lipsurile în munca școlii și a cadrelor didactice. S-au indicat greutățile și au fost dezvăluite cauzele lipsurilor.

Mîndria pedagogilor germani pentru succesele dobîndite n-a umbrit grija și răspunderea pentru tot ce este negativ în munca pedagogică. Ei au vorbit deschis despre lipsurile lor și au manifestat hotărîrea fermă de a le înlătura.

Concluziile și învățămintele Congresului înseamnă un program concret pentru înlăturarea lipsurilor existente.

În referatul prezentat, în expuneri și în discuțiile purtate la Congres s-a subliniat că școala și pedagogii trebuie să țină seama că elevii de astăzi învață și trăiesc într-o perioadă istorică importantă din istoria omenirii. În această epocă tot mai multe popoare pășesc pe calea socialismului; sistemul mondial socialist a devenit factorul hotărîtor al dezvoltării societății omenești. Elevii de astăzi vor trăi și munci în socialism și comunism. Această societate se caracterizează prin pace, fericire și bunăstare pentru toți oamenii, printr-o muncă luminată de știință și inteligență și printr-o viață de cultură și frumusețe. În socialism producția se va desfășura pe baza tehnicii celei mai înaintate. Automatizarea va da o nouă înfățișare tuturor ramurilor economiei naționale, științele se vor dezvolta într-un ritm fulgerător și rezultatele lor vor servi numai creației pașnice a oamenilor.

Ca și știința și tehnica, viața socială, cultura, artele vor cunoaște o largă desfășurare. Conținutul real al vieții oamenilor muncii va necesita o muncă și viață socială tot mai intensă și creatoare.

Întemeindu-se pe învățătura marxist-leninistă și ținînd seama de dezvoltarea și cerințele societății, referenții și participanții la discuții au arătat că orînduirea socialistă este foarte exigentă față de educația și față de contribuția creatoare a tuturor membrilor societății. Socialismul cere tuturor oamenilor, indiferent de locul pe care-l ocupă, mai multe și mai solide cunoștințe, mai mari și multilaterale capacități intelectuale și fizice, mai puternice calități morale. Oamenii muncii se simt legați printr-o prietenie strînsă cu toate popoarele iubitoare de pace.

În lumina acestor perspective și sarcini, referatele cuprinzătoare și bine documentate și discuțiile vii au reflectat cele mai importante probleme care se pun în domeniul școlii și educației tinerei generații.

Dintre problemele ridicate și măsurile preconizate și dezbătute în cadrul lucrărilor Congresului în vederea rezolvării sarcinilor noi care se pun muncii pedagogilor, ne vom referi îndeosebi la acelea care au stat în centrul atenției, a căror actualitate și importanță au fost mai puternic subliniate în referate, în discuții și în concluziile Congresului.

Tot mai multă atenție învățăturii. În referate și în discuții s-a arătat că tot mai mulți pedagogi reușesc să ajungă la o adevărată măiestrie pedagogică în învățămînt. Ei știu să le formeze elevilor cunoștințe științifice și aptitudini temeinice, le trezesc setea de cunoștințe, le cultivă interesul și hotărîrea de a-și îmbogăți necontenit cunoștințele și capacitățile de a le aplica. Totuși, nu în toate școlile, toți elevii posedă cunoștințe îndestulătoare și temeinice.

Explicînd profund cauzele care duc la această situație și dezbătînd pe larg măsurile menite să elimine aceste neajunsuri, pedagogii germani au subliniat necesitatea de a se acorda mai multă atenție învățăturii, cunoștințelor exacte și sigure, exercițiilor și recapitulării sistematice, a materiei. Elevii trebuie îndrumați și sprijiniți să învețe mai perseverent și mai sistematic, atît în procesul de învățămînt, cît și în activitatea independentă de pregătire a lecțiilor. Vorbind despre învățătură, despre nivelul de cunoștințe al elevilor și cerințele vieții, profesorul K. Maxening de la o școală medie din regiunea Potsdam, spunea la Congres: „Viața ne cere să învățăm mai mult, să avem mai multe cunoștințe, să dezvoltăm mai puternic interesul și dragostea elevilor pentru învățătură". Pedagogii de orice specialitate trebuie să se ferească însă de a încărca mintea copiilor și tinerilor cu cunoștințe inutile, printr-o stupidă „învățare pe de rost". Omul socialist trebuie să se distingă prin cunoștințe exacte, bine înțelese și fixate în memorie, cunoștințe pe care să le poată folosi în practică. De aceea, pedagogii trebuie să năzuiască necontenit ca toate cunoștințele însușite de către elevi să fie prelucrate în conștiință, printr-o gîndire activă, să fie verificate în practică, elevii convingîndu-se de veracitatea și utilitatea practică a celor învățate, să fie capabili să le folosească în practică, prin acțiuni independente, creatoare.

Înainte de toate trebuie să dezvoltăm la toți elevii setea de cunoștințe, dragoste față de învățătură și de muncă.

Un rol important în atingerea acestor țeluri îl au metodele de învățămînt, folosirea unor metode variate de învățămînt. Orice îngustare a metodelor de învățămînt, orice schematism metodic, accentul exagerat pus pe o metodă în detrimentul altora, duce la un învățămînt monoton, plictisitor, diminuează interesul elevilor și, prin urmare, și calitatea învățămîntului.

Referatul prezentat la Congres accentua necesitatea ca oamenii de știință pedagogi și cadrele didactice să studieze mai atent, să experimenteze și să rezolve just problema metodelor moderne de învățămînt.

Munca creatoare a pedagogului cere o largă cunoaștere teoretică a problemei metodelor de învățămînt, reclamă căutarea, încercarea și aplicarea unor metode noi de învățămînt în concordanță cu scopurile și sarcinile școlii socialiste.

Folosirea largă a posibilităților create de legătura învățămîntului cu viața, cu producția. O trăsătură fundamentală a învățămîntului socialist este strînsa legătură cu viața, cu practica, cu producția. Educația prin muncă și principiul învățămîntului politehnic constituie

axul învățămîntului socialist. „Legea despre dezvoltarea socialistă a învățămîntului în R.D.G." exprimă în esență acest mare adevăr și deschide drumul pentru traducerea lui în viața școlii germane. Legătura școlii cu viața creează cele mai largi posibilități pentru învățătura intensă și rodnică și pentru educație socialistă exemplară.

După aplicarea acestei legi școlare, învățămîntul politehnic și ziua în producție au căpătat o pondere foarte mare în dezvoltarea elevilor, în însușirea cunoștințelor și în educația socialistă. Prin munca stăruitoare a pedagogilor, legătura între școală și viață a devenit mai strînsă, s-a afirmat învățămîntul politehnic, devenind o componentă de seamă a educației multilaterale a elevilor. Posibilitățile și imoprtanța învățămîntului politehnic și a instruirii în producție încep să fie apreciate just de pedagogi, de elevi și de părinți. Referindu-se la rezultatele obținute în școala pe care o conducea, la schimbarea atitudinii elevilor care efectuau munca în producție, un pedagog spunea la Congres: „Elevii au înțeles că viața e mai frumoasă dacă o creăm noi singuri. Muncind, elevii înțeleg și simt valoarea științei, tehnicii și a muncii, precum și valoarea învățăturii".

Analiza activității desfășurate pînă în prezent în școli arată însă că posibilitățile legăturii învățămîntului cu viața nu sînt folosite decît parțial și în special de către profesorii care predau lecțiile și conduc activitățile practice în ziua de învățămînt în producție și de către profesorii de științele naturii: fizică, chimie, științele naturale. Chiar în aceste cazuri corelația între predarea științelor naturii, disciplinele tehnice și instruirea practică nu se realizează pe deplin. Valorificarea integrală în predarea diferitelor discipline a experienței de muncă a elevilor ar putea face învățămîntul mai viu, ar mări interesul elevilor pentru învățătură, ar spori dorința de a învăța și priceperea de a aplica cunoștințele însușite.

În această direcție, cu toate succesele dobîndite pînă în prezent, pedagogii au încă mult de făcut.

Legătura învățămîntului cu viața, cu practica construcției socialiste, nu este deschisă numai acestor categorii de profesori. Ea este mult mai cuprinzătoare. Viața socialistă, practica socialistă nu cuprinde numai domeniul producției materiale, ci totalitatea creației economice, culturale și politice în construirea socialismului. Legătura școlii cu toate domeniile vieții sociale trebuie realizată multilateral, și aceasta este sarcina tuturor pedagogilor.

Pentru înlăturarea ideii false care-și face loc uneori și pentru o mai bună orientare a pedagogilor, s-a accentuat că cunoștințele însușite în predare nu sînt izvorîte întotdeauna din practică și nu se pot stabili, în toate cazurile, relații directe cu practica. În școală trebuie învățate și multe lucruri care nu-și găsesc imediată și directă aplicare în activitatea practică a elevilor, dar sînt importante pentru dezvoltarea lor ca oameni cu o cultură înaltă și multilaterală.

S-a stăruit, de asemenea, asupra necesității ca, în toate școlile, colectivele de pedagogi să folosească în mai mare măsură largile posibilități educative pe care le oferă noua orientare a școlii, îmbinarea învățămîntului cu munca. Legătura școlii cu uzina și gospodăria agricolă colectivă, cu colectivele de producție, să devină un pivot al întregii munci educative desfășurate de școală pentru educarea socialistă a elevilor.

Concluzia finală a pedagogilor germani a fost că trebuie să corelăm mai strîns și mai chibzuit predarea obiectelor de învățămînt cu munca, să organizăm mai bine legătura cadrelor didactice cu inginerii și cu muncitorii, să mergem cu curaj pe drumul deschis școlii, să căutăm noi posibilități și să le valorificăm integral, să stabilim un sistem bine gîndit de educație politehnică și instruire în muncă pentru toate clasele.

Îmbunătățirea calității procesului pedagogic trebuie să fie privită din punctul de vedere al perfecționării legăturii învățăturii cu învățămîntul politehnic și cu instruirea în producție.

Munca independentă și activitatea personală a elevilor să fie dezvoltate la un nivel superior. Dezvoltarea spiritului de independență al elevilor are strînsă legătură cu străduințele de a apropia învățămîntul de viață, de a-l face mai viu și intuitiv și de a mări eficiența învățăturii. Pedagogii au făcut încercări multiple în acest sens.

Dezvoltarea muncii independente și a spiritului de inițiativă al elevilor nu poate fi considerată însă o problemă pur metodică.

Conștienți că desăvîrșirea construirii socialismului nu se poate face decît de forțele creatoare ale poporului muncitor, pedagogii germani nu se declară mulțumiți cu rezultatele dobîndite pînă în prezent în dezvoltarea muncii independente și activității personale a elevilor.

Educarea gîndirii independente implică în esență educația pentru o muncă conștientă, îndreptată spre scopurile determinate de motive sociale, formarea unei atitudini active, cultivarea spiritului de inițiativă și activitate creatoare. Activitatea personală a elevilor nu se poate limita la lucrările lor practice, la munca extrașcolară. Este necesar ca toate forțele și aptitudinile omului, inclusiv cele ale muncii intelectuale, să fie dezvoltate în activitate. De aceea, întregul învățămînt și toată activitatea de pregătire, toată învățătura elevilor trebuie astfel alcătuite și îndrumate, încît elevul să fie educat în spiritul muncii independente, prin activitate personală.

În acest scop, profesorul va urmări necontenit și în mod planificat să dezvolte munca independentă a elevilor, dîndu-le în toate orele de predare posibilitatea să pătrundă prin gîndire activă în probleme și exerciții corespunzătoare capacității și aptitudinilor lor, să caute singuri căile de rezolvare a acestora, să trăiască bucuria că la temelia cunoștințelor și adevărurilor însușite stă efortul propriu. Astfel dobîndesc cunoștințe sigure, temeinice, într-adevăr însușite prin preocupare și străduințe proprii.

Introducerea unor forme variate de învățămînt, pe lîngă orele de predare, lărgește imens posibilitățile instructive și educative ale școlii. Experiențele efectuate de către elevi, sarcinile date acestora, observațiile independente, vizitele în întreprinderi, excursiile, colecțiile de materiale, fișierele de documentare, munca cu cartea, activitatea desfășurată în cadrul organizațiilor de tineret, munca de utilitate socială și de autodeservire, activitățile practice și ziua instruirii în producție, constituie condiții foarte bune create școlii noastre pentru dezvoltarea muncii independente personale a elevilor.

Învățătură dar și educație — educația omului socialist. Adevărul, de mult cunoscut în pedagogie, că învățătura este principala activitate a elevului, nu trebuie nici o clipă trecut cu vederea de pedagogi. Profesorii cei mai prețuiți de către elevi au fost întotdeauna aceia care în orele de predare au știut să sădească în inimile lor tinere, receptive, semințele convingerilor care mai tîrziu au determinat drumul vieții lor. Procesul de învățămînt trebuie transformat de către pedagogi într-un proces de educație, în care elevii își formează sentimente frumoase, convingeri puternice, o concepție științifică despre lume — marxism-leninismul —, care îi vor călăuzi în mod sigur în activitatea și comportarea lor. Aceasta este sarcina tuturor profesorilor, orice obiect ar preda.

Tinerii care învață astăzi în școli vor avea mîine în mîinile lor nu numai știința și tehnica, ci și viața de stat și socială a socialismului și comunismului. De formarea de astăzi, de munca pedagogilor, depinde măsura în care tineretul va corespunde sarcinilor zilei de mîine. Pedagogul formează azi în elevul din școală pe viitorul cetățean. El îi conduce pe tineri pe drumul sicialismului, arătîndu-le cum să învețe, să muncească și să trăiască

în mod socialist. El îi învață să stăpînească știința și tehnica, să învețe mai departe, să-și găsească locul în viața socială, să pună toate cunoștințele și capacitățile în slujba nobilei cauze a socialismului, a păcii, în slujba progresului social.

O atenție deosebită au acordat pedagogii din R.D.G. faptului că în condițiile țării lor copiii și tinerii sînt puși în mijlocul problemelor complexe ale trecerii la socialism în R.D.G. și ale luptei împotriva imperialismului și militarismului din Germania apuseană. La aceasta se adaugă faptul că imperialiștii și militariștii caută să influențeze tineretul din R.D.G., și îndeosebi din Berlin, pe tărîm ideologic. Existența Berlinului occidental, acest focar de neliniște, face ca asemenea influențe să fie resimțite. De aceea, astăzi, pe primul plan în munca școlilor din R.D.G. trebuie să stea problema formării conștiinței comuniste a elevilor, munca pentru educarea omului socialist.

Atenție deosebită muncii instructiv-educative în clasele mici. Discutînd cele mai variate probleme ale muncii școlare, pedagogii germani au stăruit mult asupra importanței activității în cl. I—IV. Aci se pune fundamentul pregătirii elevilor, însușirii cunoștințelor, formării deprinderilor necesare educării omului nou. Clasele I—IV constituie baza dezvoltării elevilor, dobîndirii cunoștințelor și deprinderilor sigure, premisele pentru dezvoltarea mai departe.

Vorbitorii au apreciat că la cl. I—IV se pun astăzi cerințe prea mari, se manifestă oarecare grabă, nu se lasă loc pentru exerciții suficiente, pentru repetiții, pentru aplicațiunile necesare, pentru consolidarea cunoștințelor. „La succese mari și sigure mai tîrziu, se ajunge însușindu-se în clasele mici cunoștințe și deprinderi sigure", spunea unul dintre oamenii de știință pedagogică.

Ziua prelungită în școală. O mențiune specială facem pentru ziua prelungită în școală, care este considerată de pedagogii germani o măsură importantă pentru crearea școlii viitorului, o condiție indispensabilă pentru atingerea celor mai ridicați indici atît în ce privește învățătura, cît și educația socialistă a tineretului.

Experiențele care se fac în această direcție în R.D.G. și despre care s-a relatat amplu la Congres, confirmă în totul rezultatele pozitive obținute în școlile sovietice. În experiența școlilor din R.D.G., ziua prelungită în școală urmărește să rezolve — în același timp — problema predării simultane la mai multe clase, în condițiile trecerii la învățămîntul general de 10 ani.

„Ziua întreagă în școală, spunea directorul unei școli de 10 ani din Jena, ne-a ajutat să obținem rezultate mai bune la învățătură — în special la matematică și l. germană — și o educație mai bună. În timp ce în Republica Federală Germană bogații își trimit fiicele și fiii să învețe în pensioanele și colegiile din Elveția, Anglia etc. fără să se întrebe ce fac copiii poporului, noi, prin școlile cu ziua întreagă, am rezolvat problema pentru toți copiii". Munca în școlile cu zi întreagă în școală necesită însă o mai bună pregătire pedagogică și psihologică din partea educatorilor.

Educația estetică și educația fizică — părți integrante ale educației socialiste. Educația socialistă înseamnă dezvoltare multilaterală a personalității. Unii au crezut că învățămîntul politehnic, instruirea în producție vor slăbi educația estetică. Realitatea a arătat că munca, producția nasc dorința și setea de artă: cîntec, dans, mișcare, voioșie. Arta și educația fizică fac parte integrantă din educația socialistă. Dar disciplinele artistice — muzica, desenul — dau numai baza. Din păcate, ele au fost încă neglijate. Este necesar ca toate cadrele didactice să contribuie la educația estetică a elevilor, ca școala să fie un centru cultural-artistic. Înfrumusețarea școlii, a claselor, a culoarelor, a curții,

să constituie un cadru și o ambianță favorabilă educației estetice. Numeroși pedagogi au arătat că „se cîntă prea puțin, se joacă prea puțin în școlile noastre".

Educația sportivă nu ne mulțumește deplin — spuneau ei. Trebuie să recunoaștem că fără ca nu există educație multilaterală, activă, nu poate fi educație pentru viața sănătoasă și fericită din socialism și comunism. Orele de educație fizică și activitățile sportive se pot îmbunătăți printr-o mai bună organizare și metode moderne. Sportul școlar trebuie să fie baza educației sportive a tineretului.

Numeroși pedagogi au arătat cum lucrează pentru educarea estetică și fizică a elevilor, au dezvăluit lipsurile și au făcut propuneri importante. Este semnificativ că învățătoarea C. Nietsche din satul Piten regiunea Halle, după ce a relatat experiența ei pozitivă în această privință, a fost frenetic aplaudată și chemată imediat în prezidiul Congresului. Lucrînd la o școală de stat, cu numai 31 elevi și eleve, pe lîngă învățătura și disciplina exemplară din școală, a organizat cercuri de dans, cor, orchestră, sport, balet, teatru, echipe de amatori, în care activează toți școlarii. Ea realizează aceasta cu ajutorul părinților și al unor maeștri din oraș. Încă de la grădiniță, copiii lucrează pe tărîm artistic. Cu prilejul vizitei pe care am făcut-o în satul Piten și a desfășurării programului cultural-artistic și sportiv organizat la școală, am cunoscut marile posibilități create astăzi școlii din R.D.G. pentru a realiza sarcinile educației multilaterale și succesele admirabile obținute de învățătoarea Nietsche.

Vorbitorii au cerut ca din anul școlar 1961/1962 toți școlarii să fie cuprinși în activitatea artistică și sportivă și anul școlar să se încheie cu serbări sportive.

Congresul a propus ca lozinca muncii în școli, pentru elevi și organizațiile de tineret, să fie: *„Să muncim mai organizat, să citim mai mult, să cîntăm mai mult, să dansăm mai mult, să ne jucăm mai mult"*.

În acest scop, s-a apreciat că este necesar să se îmbogățească fondul de cîntece, fiecare elev să cunoască un instrument muzical, în școli să existe fanfare și orchestre, să ia ființă mai multe școli speciale de artă, talentele artistice să fie cultivate din vreme, cadrele didactice să fie pregătite pentru a putea să le îndrumeze de timpuriu etc. S-a subliniat că aceasta este o mare problemă a culturii naționale — „Să ne gîndim la urmașii noștri... la continuatori".

Congresul a salutat inițiativa organizațiilor de tineret — Pionierii și Tineretul Liber German — de a se ocupa de această problemă și a făcut apel la compozitori, artiști și scriitori să ajute mai mult școala, prin creațiile și munca lor, ca să realizeze sarcinile educației socialiste.

Scrisoarea elevei Karin

Scrisoarea elevei Karin, publicată ca o simplă creație literară, a fost punctul de plecare pentru o discuție frumoasă, interesantă și fructuoasă, care a frămîntat și antrenat lumea pedagogilor și părinților, obligîndu-i să-și pună întrebări esențiale pentru reușita muncii de educare a tinerelor generații. Cunoaștem tineretul? Îl pregătim îndeajuns pentru viață, pentru socialism? Ajutăm tineretul? Am găsit cele mai bune mijloace și forme de a-i veni în ajutor? Ne cunoaștem elevii? Există raporturi juste între profesori și elevi? Manifestăm încredere în elevi?

Pe marginea acestor întrebări, pedagogii germani au discutat viu, concret și cu simț de răspundere munca pedagogică. Discuția s-a dovedit creatoare, generatoare de optimism. Opinia generală a fost că: *generația noastră tînără este oglinda dezvoltării noastre; a acorda încredere tineretului înseamnă a manifesta încredere în socialism și*

comunism, în viitorul fericit al poporului german; n-ai încredere în copii și tineri, nici ei n-au încredere în tine.

În această atmosferă, cuvintele pionierei, care s-a adresat pedagogilor în numele pionierelor și pionierilor veniți să-i salute, au sunat sincer și entuziasmant: *„Cel mai frumos dar făcut învățătorilor și profesorilor noștri e să învățăm bine și să fim disciplinați. Noi făgăduim aceasta și rugăm pe învățătorii și profesorii noștri să ne ia în serios"*.

Înalta calitate a învățământului și o educație socialistă exemplară ridică încă multe alte probleme. Grija pentru o înaltă calitate a învățământului și pentru educația socialistă exemplară a elevilor nu poate fi limitată la o bună predare, la o chibzuită muncă educativă, la folosirea tuturor posibilităților pentru a lega învățământul de practică și a dezvolta activitatea independentă a elevilor.

Accesibilitatea învățământului, controlul și aprecierea justă a randamentului elevilor, grija pentru ordine și disciplină în toate școlile, atitudinea optimistă și încrederea în puterile elevului, dezvoltarea muncii creatoare a tuturor pedagogilor, rolul directorului ca „profesor al profesorilor", rolul pregătirii și perfecționării cadrelor didactice, rolul cabinetelor pedagogice regionale și raionale, eforturile unite și colaborarea tuturor factorilor — familia, organizații de tineret, întreprinderi, instituții extrașcolare — și alte probleme importante au făcut deopotrivă obiectul atenției pedagogilor germani și și-au văzut îmbogățite soluțiile de rezolvare pedagogică.

Sarcinile științei pedagogice. Cerințele actuale și de perspectivă ale vieții pun, deci, educației socialiste și științei pedagogice probleme noi și complexe.

La Congres s-a stabilit că știința pedagogică trebuie să dea mai mult ajutor pedagogilor practicieni. Cercetarea științifică pedagogică urmează să găsească soluțiile cele mai bune, școala și pedagogii trebuie ajutați efectiv să răspundă cerințelor vieții, educației omului nou. Participanții la discuții au fost de acord că știința pedagogică are o mare răspundere, că cerințele ce i se pun sînt crescînde.

Pentru a izbuti în această mare acțiune, știința pedagogică trebuie să aducă bogăția experienței practice, să valorifice această experiență, să se lege mai strîns cu practica școlilor, să folosească mai mult pedagogii practicieni la elaborarea și rezolvarea problemelor. Sarcinile școlii trebuie rezolvate cu ajutorul oamenilor de știință pedagogică și al pedagogilor practicieni. Se asigură astfel fundamentarea științifică pedagogică a problemelor și soluțiilor date. Orice elaborare trebuie să fie destul de bine experimentată. Creșterea productivității muncii se obține numai prin noi experiențe, prin folosirea cuceririlor științei și tehnicii, de aceea pedagogii germani au cerut să se aplice aceasta și pentru ridicarea calității învățământului. O astfel de muncă asigură reușita în rezolvarea problemelor noi ale școlii, ale educației socialiste a tinerei generații, constituie condiția ridicării științei pedagogice.

★

Recentul Congres al pedagogilor germani a dovedit, în modul cel mai elocvent, că Republica Democrată Germană păstrează și continuă tradițiile pedagogice pozitive germane. Înaltele idealuri umaniste și moștenirea culturală și științifică a trecutului, întregite cu cele mai noi cuceriri ale științei, tehnicii și culturii moderne și luminate de mărețele idei ale umanismului socialist, stau astăzi la baza educației tinerelor generații din R.D.G.

Elevii din R.D.G. învață cu 2 ani mai mult decît cei din R.F.G. În R.F.G. învățămîntul a rămas în stadiul și forma de la începutul secolului XX, în timp ce în R.D.G. a făcut progrese mari, mergînd în pas cu socialismul.

Școala din R.D.G. a luat o mare dezvoltare; ea slujește progresul social și devine factor important în dezvoltarea poporului german, capabil să contribuie la victoria socialismului și a păcii.

Pentru întîia oară în istoria învățămîntului german, scopul învățămîntului și al educației tinerelor generații corespunde cerințelor progresului social și intereselor întregului popor.

În schimb, politica școlară și culturală a claselor stăpînitoare din Germania apuseană este pătrunsă de ideologia imperialismului militarist revanșard și a colonialismului. Ea este incompatibilă cu păstrarea și dezvoltarea culturii și educației umaniste și servește pregătirii pentru război a tineretului.

Cercurile progresiste din Germania apuseană, conștiente de viitorul poporului german, luptă împotriva militarizării crescînde a școlii vest-germane. Acestea cer o școală care să corespundă intereselor poporului german, să slujească idealurile umaniste, să educe tineretul în spiritul păcii și prieteniei între popoare.

Congresul a arătat că școala din R.D.G. este o școală nouă, model pentru școala întregii Germanii, că ea reprezintă școala viitorului în întreaga Germanie. Năzuințele poporului german se reflectă în legile școlare din R.D.G. și în educația socialistă a tinerelor generații.

Cuvîntarea documentată și plină de căldură și de dragoste pentru școală și slujitorii ei, pe care tovarășul Walter Ulbricht, prim secretar al P.S.U.G. și președintele Consiliului de Stat a rostit-o la recepția dată în cinstea participanților la Congres, a constituit o încoronare a lucrărilor Congresului și un puternic îndemn pentru munca pe care pedagogii germani trebuie s-o desfășoare de aci înainte.

Convinși că socialismul și comunismul în scurta lor existență au făcut mai mult pentru idealurile mărețe ale omenirii decît orînduirile anterioare și că posibilități reale de educație adevărată există numai în socialism, pedagogii germani au primit cu însuflețire îndemnul tovarășului Walter Ulbricht „Purtați suflul acestui Congres în toate școlile noastre".

Răspunzînd multiplelor probleme pedagogice noi, Congresul al VI-lea al pedagogilor germani va avea mare importanță pentru dezvoltarea pe mai departe a școlii și educației socialiste a tineretului din Republica Democrată Germană. El va declanșa cu siguranță o și mai mare inițiativă și acțiune creatoare în munca pedagogilor din R.D.G.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

O LUCRARE A CĂREI LIPSĂ SE RESIMŢEA [1]

Iniţiativa E.S.D.P. de a publica traducerea lucrării **Predarea lucrului manual în clasele I—IV** este binevenită, ţinînd seama că în rîndul cadrelor didactice devine tot mai accentuată preocuparea pentru îmbunătăţirea predării acestui obiect, care contribuie la pregătirea elevilor pentru munca social-utilă. Predarea lucrului manual înlesneşte realizarea legăturii dintre cunoştinţele teoretice şi activităţile practice, ducînd, pe de o parte, la formarea deprinderilor de muncă, iar pe de alta, la o temeinică însuşire a cunoştinţelor. Iată de ce publicarea acestei lucrări umple un gol resimţit în literatura noastră pedagogică.

Lucrarea cuprinde trei articole. Primul dintre ele — **Activitatea constructivă a elevilor la lecţiile de lucru manual** — este semnat de E. V. Gurianov. Autorul se ocupă de modul de explicare a procedeelor de muncă, pentru ca acestea să poată fi înţelese şi însuşite cît mai uşor de elevi şi, în acelaşi timp, să contribuie la dezvoltarea proceselor intelectuale. Pornind de la constatarea că unul şi acelaşi procedeu de muncă poate fi explicat în moduri diferite, autorul stabileşte două căi (metode) principale: metoda reproductivă şi metoda constructivă.

Metoda reproductivă constă în prezentarea şi reproducerea fidelă de către elevi a tuturor operaţiilor în succesiunea lor. Această metodă se bazează, în special, pe procesele de memorie şi „formează baza psihologică pentru respectarea normelor tehnologice ale producţiei" (p. 7). Ea duce la confecţionarea mai rapidă a obiectului şi este recomandată mai ales în prima etapă a predării lucrului manual.

Metoda constructivă constă în prezentarea etapelor principale ale lucrării şi a regulilor sau cerinţelor generale, iar elevul alege singur operaţiile. Metoda are la bază gîndirea independentă şi de folosirea ei „depinde elaborarea metodelor de ridicare a productivităţii muncii şi progresul tehnic" (p. 8).

Metoda reproductiv-constructivă reprezintă o îmbinare a celor două metode descrise mai sus.

Autorul ajunge la concluzia că în cadrul orelor de lucru manual pot fi folosite amîndouă; prima pentru perioada de început, iar a doua va ocupa un loc preponderent în predarea ulterioară a lucrului manual. Deşi metoda constructivă dezvoltă mai mult aptitudinile intelectuale şi fizice şi are o mare influenţă asupra formării deprinderilor de muncă independentă, autorul constată că ea este subapreciată în practica didactică. Observaţiile făcute la lecţiile de lucru manual arată că aceiaşi copii care, sub îndrumarea învăţătorului, dau rezultate frumoase la executarea obiectelor, întîmpină greutăţi

[1] **Predarea lucrului manual în clasele I—IV** — Culegere de articole — traducere din limba rusă. Editura de stat didactică şi pedagogică. Bucureşti, 1961, 216 pagini.

serioase cînd lucrează independent (pag. 9). Aceasta se datoreşte faptului că elevii au memorat operaţiile executate de învăţător, fără să înţeleagă legătura logică dintre ele. Cînd învăţătorul dă elevilor o lucrare care necesită o analiză independentă, care le stimulează spiritul de activitate, rezultatele sînt foarte bune. Elevii îşi amintesc indicaţiile primite, folosesc experienţa anterioară şi găsesc legătura dintre scopul propus, indicaţiile date şi mijloacele de realizare. Subaprecierea metodei constructive se datoreşte studierii ei insuficiente de către învăţători (pag. 10).

În continuare, autorul precizează principalele etape ale metodei constructive: a) planificarea — stabilirea pe plan mintal a etapelor principale ale lucrării — (la început se dau lucrări cu un număr mic de operaţii); b) executarea lucrării; c) controlul executării după un model sau cu un instrument de măsurat; d) aprecierea rezultatului.

Precizarea conţinutului metodelor folosite în predarea lucrului manual şi a influenţei lor asupra formării deprinderilor de muncă are o mare însemnătate teoretică şi practică pentru îmbunătăţirea predării lucrului manual la clasele I—IV. Indicaţiile lui E. V. Gurianov cu privire la cele două metode principale folosite în predarea lucrului manual vor fi de un real folos cadrelor care predau la clasele I—IV.

În articolul următor — **Particularităţile psihologice ale muncii independente a elevilor la lecţiile de lucru manual** de T. N. Borkova — se analizează greutăţile pe care le întîmpină elevii în activitatea independentă şi cauzele lor, indicîndu-se şi soluţiile respective. Munca independentă presupune o activitate mai complexă de gîndire; transpunerea pe plan mintal a operaţiilor, în succesiunea lor, şi reproducerea acestora. Or, unii elevi întîmpină greutăţi în procesul de abstractizare a operaţiilor — adică în descrierea lor verbală. De aceea, la lucrările pe care le efectuează în clasă, trebuie să li se ceară elevilor să descrie clar atît operaţiile ce urmează să le execute, cît şi cele pe care le-au efectuat deja (p. 25). În concluzie, activitatea practică nu trebuie să se reducă la abilitatea mîinilor, ci şi la dezvoltarea proceselor de gîndire, care se oglindesc în descrierea verbală a proceselor de muncă.

În organizarea exerciţiilor independente se observă două tendinţe: insistarea asupra operaţiilor izolate, ceea ce nu contribuie la formarea complexelor şi trecerea rapidă la acţiuni complexe, fără însuşirea suficientă a componentelor. Ambele tendinţe sînt considerate dăunătoare pentru formarea deprinderilor de muncă independentă.

În afară de aceste consideraţii generale, în activitatea de formare a deprinderilor de muncă independentă trebuie să se ţină seama şi de particularităţile individuale ale elevilor. Sînt cazuri cînd învăţătorul va da mai multe indicaţii unor elevi, mai ales celor rămaşi în urmă la învăţătură, care „îşi însuşesc mai încet priceperea de a lucra fără indicaţiile învăţătorului" (p. 24).

T. N. Borcova face aprecieri interesante asupra rolului celor două metode expuse în articolul anterior (reproductivă şi constructivă) în formarea deprinderilor de muncă independentă, arătînd că pentru început este necesară însuşirea unui minimum de deprinderi după indicaţiile învăţătorului, pentru ca treptat să fie solicitată gîndirea elevilor. A pretinde elevilor să lucreze numai după indicaţiile amănunţite ale învăţătorului, înseamnă a le cere să imite şi nu să gîndească, fapt care frînează formarea deprinderilor de muncă independentă.

Comparînd avantajele celor două metode — cu instrucţiuni complete (metoda reproductivă) şi cu instrucţiuni incomplete (metoda constructivă) — autoarea ajunge la concluzia că exerciţiile cu instrucţiuni incomplete ajută mai mult la formarea deprinderilor de muncă independentă de-

cît exercițiile cu instrucțiuni complete.

Primele două articole, despre care s-a vorbit, aduc o contribuție însemnată la lămurirea problemelor teoretice ridicate de predarea lucrului manual în clasele I—IV. Exemplele aduse — materialul faptic pe care se bazează ideile expuse — le fac convingătoare. Înțelegerea și aplicarea lor în practica didactică va asigura formarea temeinică a deprinderilor de muncă independentă la elevi, criteriul aprecierii muncii lor în viitor.

Cea mai mare parte a lucrării o ocupă articolul **Predarea lucrului manual la clasele I—IV** de M. K. Șcerbac.

Autoarea arată cum a organizat în mod practic lecțiile de lucru manual, indicînd planuri de lecții pentru clasele I—III. Se expun, mai întîi, cîteva condiții de ordin general, care asigură succesul lecțiilor de lucru manual, printre care: pregătirea din timp a materialelor necesare, numirea elevilor de serviciu, pregătirea modelelor după care elevii vor confecționa obiectele etc. De asemenea, sînt indicate cîteva sarcini generale ca: eșalonarea corectă a lucrărilor pentru fiecare oră, în cazul cînd obiectul se confecționează în mai multe ore; deprinderea elevilor cu descrierea verbală a operațiilor, chiar de la început, controlul operațiilor efectuate, dezvoltarea spiritului de inițiativă prin folosirea instrucțiunilor incomplete.

Autoarea constată, ca și T. N. Borkova, că lucrările trezesc un interes mai mare dacă elevii au prilejul să-și manifeste propria inițiativă. De aici, autoarea ajunge la concluzia că lucrările cu instrucțiuni incomplete — care se pot folosi chiar din clasa I — stimulează mai mult gîndirea elevilor, contribuind în mai mare măsură la formarea deprinderilor practice.

Pentru clasa I se dau indicații pentru 26 de lecții. Primele 14 au ca subiect decupajul (de la tăierea unei bucăți de hîrtie în părți egale pînă la confecționarea coșulețelor pentru pomul de iarnă). Se observă, de la început, grija pentru gradarea complexității operațiilor executate de către elevi. De exemplu, în lecția 1 se execută tăierea unei foi de hîrtie în părți egale; în lecția a 2-a se introduc elemente noi; în lecția a 3-a se decupează dreptunghiuri și pătrate; în lecția a 4-a triunghiuri. Aceste elemente servesc pentru confecționarea unor obiecte utile (semne de carte), confecționate în lecția a 5-a. Cu elementele realizate în lecția a 6-a — cercuri — se confecționează obiecte mai complicate: ciuperci, umbrele, semne de carte. Se remarcă deci legătura dintre lecții și realizarea unor obiecte care unesc în complexe operațiile executate disparat în cadrul a diferite lecții. O altă trăsătură importantă a lecțiilor de decupaj constă în aceea că urmăresc realizarea unor jucării sau obiecte utile, ceea ce produce satisfacția elevilor și le dezvoltă încrederea în forțele lor.

În lecțiile 15—21 se dau indicații pentru cunoașterea țesăturilor și pentru deprinderea elevilor de a coase. Lecțiile 22—27 sînt destinate lucrărilor din plastilină. Printre temele acestor lecții, figurează și modelarea iepurilor, a machetei „pomului de iarnă. Considerăm că aceste teme ar fi prea grele pentru elevii din clasa I. Chiar autoarea afirmă că „la mulți copii, primul iepure n-a ieșit bine" (p. 100), iar în legătură cu macheta că „nu toți au reușit s-o facă" (p. 102). În general, cred că nu este indicat să se execute cu elevii mici lucrări care depășesc posibilitățile lor. Pentru școlarii mici are o mare importanță succesul obținut în munca lor, care le întărește încrederea în forțele proprii, le întărește dragostea pentru muncă, îi face perseverenți.

Din planificarea lecțiilor de lucru manual la clasa I propusă de autoare se pot desprinde unele trăsături care merită să fie reținute. Printre acestea enumerăm: **creșterea treptată a complexității lucrărilor, integrarea acțiunilor disparate**

în complexe, cunoașterea proprietăților materialelor cu care se lucrează și mînuirea corectă a uneltelor, organizarea muncii pe echipe în vederea realizării unor obiecte, confecționarea unor obiecte utile, folosite chiar de elevi ca material didactic sau ca jucării pentru pomul de iarnă. De asemenea, iese puternic în evidență grija autoarei pentru organizarea muncii în clasă.

Lecțiile de lucru manual la clasa I organizate în felul acesta au și o puternică influență educativă, fapt important pentru această perioadă de vîrstă, cînd se face trecerea de la joc la muncă. În general, în indicațiile date de autoare se îmbină cele două cerințe ale lecțiilor de lucru manual — mai ales pentru perioada începătoare — jocul și munca.

Pentru clasa a II-a sînt date indicații pentru 24 lecții care cuprind lucrări din hîrtie (îndoituri și decupaj), din plastilină și cusături. Spre deosebire de clasa I, în clasa a II-a lucrările executate din diferite materiale sînt intercalate. Astfel lecțiile 2—3 au ca subiect decuparea legumelor; lecțiile 5—7 modelarea legumelor, a unor case și scene („Cumătra vulpe și lupul cenușiu" — lecția 7); lecțiile 8—13 — lucrări din hîrtie (decuparea fructelor, covorașe, cutioare cu capac); lecțiile 14—23 — cusături, iar lecția 24 — lucrări din hîrtie (confecționarea unei cutii deschise). Din tematica lecțiilor reiese că au fost eșalonate nu după criteriul materialului din care s-au confecționat obiectele — așa cum se observă la clasa I —, ci al obiectelor confecționate.

Credem că era mai indicat ca aceste lucrări să fie executate pe teme. De pildă, dacă în lecția a 5-a s-a făcut modelarea fructelor, atunci în lecția următoare — a 6-a — să se fi decupat fructele, așa cum s-a procedat în cazul legumelor (în lecțiile 2—3 s-a făcut decuparea legumelor, iar în lecția a 4-a modelarea legumelor). Dacă în lecțiile 11—12 s-au confecționat cutioare cu capac, în lecția următoare era indicat să se lucreze cutia deschisă, care este planificată de abia în lecția 24. De asemenea, considerăm că în cazul temei „Fructele" trebuia să se procedeze ca și în cazul temei „Legumele", adică să se execute întîi decupajul și apoi modelajul, întrucît decuparea este mai ușoară decît modelarea.

Executarea unor lucrări axate pe aceeași temă (cazul modelării și decupării fructelor), dar disparate în timp, nu cred că dă rezultate pozitive, nici în ceea ce privește formarea deprinderilor de a confecționa unele obiecte, nici în aportul pe care-l aduc activitățile practice la procesul de clarificare și întărire a reprezentărilor pe care și le însușesc elevii în această clasă.

În clasa a II-a obiectele ce se confecționează în două sau chiar trei ore sînt mai numeroase, ceea ce denotă creșterea în complexitate a lucrărilor. De asemenea, în această clasă crește numărul lucrărilor executate în colectiv, ceea ce contribuie la închegarea colectivului de elevi. Caracterul util al obiectelor confecționate de elevi preocupă pe autoare și în clasa a II-a.

Pentru clasa a III-a sînt date indicații de predare a 22 lecții (lucrări din hîrtie și carton, plastilină și cusături). Din tematica lecțiilor se desprind cîteva trăsături generale. O primă trăsătură — pe care o considerăm și cea mai importantă — este legătura dintre conținutul lecțiilor de lucru manual și cunoștințele însușite la alte obiecte de învățămînt ca aritmetica sau limba rusă (lecțiile 1, 2, 3, 5, 11, 12, 13, 14, 15 etc.). Această legătură a existat și la clasa I și a II-a, dar apare mai pregnantă acum.

A doua trăsătură constă în formarea — sau mai bine-zis consolidarea — deprinderilor de a folosi instrumentele de măsurat: (lecțiile 1, 2, 8). Se știe că în clasele I și a II-a elevii întîmpină

greutăți mari în mînuirea instrumentelor de măsurat. Reluarea acestei teme în clasa a III-a este deci binevenită.

A treia trăsătură constă în dezvoltarea deprinderii de a lucra în colectiv. Am mai sesizat acest fapt și la celelalte clase, dar la clasa a III-a temele lucrate în colectiv sînt mai numeroase. **A patra trăsătură** o constituie creșterea independenței elevilor în procesul muncii (lecția 6 își propune acest scop). **A cincea trăsătură** o constituie introducerea unor teme care-i obișnuiesc pe elevi cu munca de autodeservire.

Din trăsăturile enumerate mai sus se desprinde orientarea generală a lecțiilor de lucru manual din clasa a III-a pentru creșterea complexității lucrărilor și a independenței elevilor. Acest fapt solicită din partea elevilor o activitate intelectuală mai complexă privitoare la organizarea muncii, la alegerea operațiilor și la succesiunea lor. Această orientare o considerăm justă fiind încadrată în perspectiva generală a dezvoltării în mod continuu a deprinderilor practice.

Trecerea gradată de la confecționarea unor obiecte ușoare la unele mai grele nu este realizată întotdeanua. În clasa I, de pildă, se prevede modelarea unor figurine din plastilină (iepuri, copii, Moș Gerilă, Albă ca Zăpada etc.), iar pentru clasa a II-a este prevăzută modelarea legumelor și macheta „Vulpea cea șireată și lupul cenușiu". Comparînd dificultatea acestora constatăm că temele pentru clasa I sînt mai grele decît cele prevăzute pentru clasa a II-a.

La cele trei clase nu sînt prevăzute lucrări din lemn, care sînt mai greu de executat, deși unele lucrări simple ca scărițe pentru flori, cuțitașe sînt necesare pentru cunoașterea esențelor de lemn.

Lucrarea **Predarea lucrului manual în clasele I—IV**, prin problemele teoretice pe care le tratează și prin indicațiile practice bogate pe care le oferă, va fi de un real sprijin cadrelor didactice.

GH. SIRETEANU

Noi lucrări în colecția :

„ÎN AJUTORUL PĂRINȚILOR"

ÎNTÎMPLĂRI „OBIȘNUITE" — SEMNIFICAȚII EDUCATIVE MARI *

Nu rareori ne este dat să auzim părinții exclamînd: „Nu știu ce să mai fac cu copilul meu!" Și tot atît de frecvent, la acest refren se adaugă și nedumerirea: „Oare de unde o fi învățat?" — care, la prima vedere, pare justificată.

Aceste întrebări își găsesc rareori rezolvarea prin „forțe interne". Părinții, fără nici un ajutor dinafară, se descurcă mai greu în problemele legate de comportarea mai deosebită a copiilor lor. Ei apelează, de obicei, la ajutorul educatoarelor și profesorilor, al lectoratelor pentru părinți, cer sfatul unor prieteni sau vecini, pe care îi presupun mai pricepuți în ale educației, și nu puțini se adresează literaturii de strictă specialitate sau de popularizare.

Problemele educației în familie, atît de diverse și importante, se bucură astăzi de un sprijin real din partea multor foruri de educație din patria noastră. Colecția „În ajutorul părinților", care apare sub îngrijirea Editurii de stat didactice și pedagogice, devine, cu fiecare

* C. Păunescu: „Întîmplări de fiecare zi", E.S.D.P., 1961, 156 pag.

nouă apariție, tot mai cunoscută, tot mai apropiată celor cărora li se adresează — părinții.

De la „Însemnările unei mame" de Mahova, pînă la „Întîmplările de fiecare zi" de C. Păunescu, ea și-a purtat cititorii pe cărările educației în familie, pentru rezolvarea reușită a unor aspecte foarte diverse care apar în activitatea educativă. Fără a avea pretenția unor rețete educative infailibile, fiecare din aceste broșuri răspunde la multe din întrebările și nedumeririle părinților, le atrage atenția asupra unor aspecte mai subtile, mai delicate ale muncii de educație. Stilul lor plăcut, apropiat, lipsit de rigiditate le face să corespundă titlului colecției.

Avînd toate aceste calități, lucrarea „Întîmplări de fiecare zi" este interesantă nu numai pentru părinți, ci și pentru toți cei care lucrează în domeniul educației tinerei generații. Concepută ca o culegere de schițe și instantanee pedagogice, broșura se ocupă de problemele atît de diverse ale comportării părinților față de copiii de vîrstă ante și preșcolară, de rezultatele lor educative.

O primă caracteristică a acestei lucrări ne este semnalată chiar în prefață: „Relatînd sub forma unor schițe, în care am încercat să surprindem, într-un instantaneu cît mai concis dar plastic, întîmplări mărunte în relațiile dintre copii și părinți, nu ne-am propus să rezolvăm problemele complexe ale educației" (p. 7).

Din multitudinea de aspecte ale educației în familie pe care le oferă volumul de față, să ne oprim deocamdată asupra celor care evidențiază aspecte mai puțin dezbătute în literatura genului, care conțin material interesant, cu implicații teoretice și practice pentru toți educatorii.

Aș menționa, printre acestea, schițele „Zîmbetul", „Locul fiecăruia", „Sîmburele negru".

Voia bună a părinților este un element absolut necesar dezvoltării psihice normale a copiilor — iată apelul care se degajează din schița „Zîmbetul". Ideea de bază a schiței, fără a fi inedită, este interesantă și poate constitui punctul de pornire al unui întreg studiu pe această temă. Copiii noștri au dreptul la o viață însorită, iar părinții și educatorii sînt datori să le-o ofere, să nu le încătușeze rîsul și veselia, inerente și absolut necesare vîrstei lor. Aceasta este ideea schiței „Zîmbetul", pe care o considerăm valoroasă.

„Locul fiecăruia" este interesantă nu atît prin tema abordată, cît prin concluzii. Este vorba despre clasicul **procedeu educativ al emulației dintre copii.** Folosit și recomandat drept o bună metodă de educație, autorul îl prezintă și el ca atare. Prin desfășurarea schiței însă, el reușește să atragă atenția părinților și educatorilor asupra celui de-al doilea tăiș al acestei metode și anume posibilitatea apariției și dezvoltării unei trăsături negative la copil, care, în lipsa unui control atent asupra întrecerii, se simte tentat să înșele, să trișeze.

Pedagogii cunosc, în general, rolul mare al controlului în acțiunile educative. Uneori trec însă peste această importantă etapă a procesului educativ, socotind-o drept o limită la care se ajunge, alături de constrîngere, doar în ultima instanță, cînd s-a observat să metodele încercate sînt incomplete sau au dat greș. Meritul schiței „Locul fiecăruia" este tocmai acela **că atrage atenția asupra necesității de a dubla metoda** — „pozitivă" — **a întrecerii cu controlul,** cu supravegherea atentă a felului în care sînt respectate cele stabilite, de comun acord, între educatori și copii.

Dar iată că această schiță foarte concentrată, de numai două pagini, mai ridică și o a doua problemă, tot atît de importantă ca și aceea pe care am subliniat-o în rîndurile de mai sus. Este vorba de **crearea unor false probleme în educație, acolo unde autoritatea pă-**

rintelui, respectarea de către copii a hotărîrilor luate de acesta, ar trebui să înlăture apariția lor. Autorul este de părere că întrecerea între cei doi copii, pentru a obține cele rîvnite, nici n-ar fi trebuit să aibă loc, iar conflictul ar fi putut fi încheiat doar prin accentuarea de către părinte a hotărîrii luate, o dată pentru totdeauna, în familia respectivă. Această părere merită a fi discutată, mai ales dacă ne gîndim la faptul că vîrstele copiilor în cauză sînt 4 și 7 ani. Oare față de un copil de 4 ani, care rîvnește „colțul feeric" din dreptul lămpii de noapte, argumentul „Ești mai mic, am hotărît să dormi la perete ca să nu cazi!" este cel mai nimerit? Ni se pare îndoielnic...

Să ne oprim acum asupra schiței „Sîmburele negru" în care ne este prezentat un frumos exemplu de solidaritate și altruism. De unde pornește însă, în familia respectivă, tendința educatorului spre sublinierea tocmai a acestei trăsături în comportamentul copiilor săi? De la o întîmplare nefericită din copilărie sau de la un șir de întîmplări nefericite care au constituit, de fapt, copilăria părinților.

Ne-am oprit asupra acestei schițe, pentru că ea dă naștere unei întrebări: oare trecutul educatorului, anumite preferințe ale sale sau lucruri care-l preocupă într-un grad mai mare, pot constitui punctul de pornire în munca de educație, în modelarea caracterului viitoarei personalități a copilului? Ni se pare neîndoielnic că, în felul acesta, am merge pe linia greșită a educării unilaterale, în detrimentul dezvoltării armonioase, multilaterale a copiilului.

În cazul descris de autor în schița „Sîmburele negru" se și întrevede una din urmările despre care aminteam și anume seriozitatea, lipsa de vioiciune a copilului de 4 ani, care este altruist și „milos" — pentru că tatăl său a fost năpăstuit în copilărie.

Sentimentul solidarității este una din trăsăturile care nu poate lipsi din caracterul omului nou, dar credem că baza de la care pornim în sădirea lui în sufletul copiilor nu trebuie să fie experiența noastră de viață, ci faptul că solidaritatea este o necesitate a vieții socialiste pe care o construim. Schița prezentată ridică această problemă în atenția noastră.

Educația estetică, educarea deprinderilor de comportare civilizată, a dragostei pentru muncă, comportarea educatorului în funcție de particularitățile de vîrstă ale copilului, educarea spiritului gospodăresc, atragerea copiilor în activitățile obștești încă de la o vîrstă fragedă, sădirea minunatului sentiment al dragostei pentru patrie, pentru oamenii muncii, iată doar o parte din problemele educației în familie din broșura „Întîmplări de fiecare zi", dezvoltate și rezolvate cu multă competență de autor.

Alături de acestea, cititorul este pus în fața unor probleme mai delicate cum ar fi: educarea „prințișorilor", rezultat al dragostei oarbe a unor părinți (vezi schița „A răsărit soarele") sau a așa-zișilor „copii înrăiți", rezultat al lipsei de tact și răbdare a unor părinți care — brutalizîndu-i și socotind bătaia drept suprem și ultim mijloc de educație — îi sălbăticesc, îi dezumanizează (vezi schița „Destin sau educație?").

Urmărind aceste schițe (alături de cele menționate, am mai aminti „Un sfat pe care nu-l găsești nicăieri", „O mare dorință", „Cînd trebuie să ne gîndim", „Astfel a început"), nu se poate să nu remarcăm calitățile de observator atent ale autorului. Aici, poate chiar mai mult decît în celelalte schițe, cititorul găsește material de meditație și, ca să folosim o expresie din prefața cărții, încearcă să simtă dacă nu cumva e chiar el cel bătut pe umăr — întrebîndu-se „oare în familia mea nu există asemenea greșeli de comportare, între noi părinții sau față de copii?". Iată deci că scopul măr-

turisit de autor a fost atins prin aceste schițe.

Să ne oprim acum asupra unei probleme în jurul căreia am grupat cîteva din schițele cuprinse în volum („Primele note ale omeniei", „Marile probleme ale ochilor mici", „Cît se chinuiește săraca Olguța", „Bucuria copiilor și ...tristețea părinților", „Dăruitorii de povești", „De unde începe frumusețea", „Ca un fagure de miere"): **meseria de părinte! Așa a** denumit cel pe care îl citează, de altfel, adesea autorul, Makarenko, măreața sarcină care stă în fața primilor educatori ai copilului.

În schițele amintite se subliniază atît frumusețea acestei îndatoriri, cît și eforturile neîntrerupte pe care le cere. A răspunde setei de cunoaștere a copilului mic, necesitatea controlului și exigențelor față de copil, cunoașterea particularităților de vîrstă, cîntărirea judicioasă a fiecărui fapt din viață în raport cu influența pe care o poate exercita asupra copilului — iată atîtea cerințe care fac din părinte un educator care trebuie să se pregătească serios și continuu pentru munca lui, iar alături de toate acestea, **exemplul personal**, care constituie o primă școală pentru copil.

Iată de ce pedagogii care se ocupă teoretic și practic cu educația tinerei generații trebuie să se străduiască să înarmeze cel mai numeros detașament de educatori — părinții — cu cunoștințe precise și apropiate de practică.

Din necesitatea de a sistematiza materialul cuprins în volumul „Însemnări de fiecare zi", ne vom referi din nou la un grup de schițe pe care l-am putea intitula „Bunicii".

Urmărind cele consemnate de autor în legătură cu cei vîrstnici, în grija cărora se află uneori copiii, trebuie să remarcăm tendința autorului de a-i considera — cu excepția lui Moș Niculae — adevărate calamități în viața copiilor noștri. Întorcînd ultima filă a volumului, cititorul ar putea exclama, în concluzie: — Ce ne facem cu bunicii? — Ne-am permite, în numele autorului, să înlăturăm această impresie, care probabil că s-a strecurat datorită economiei volumului. Schițele prezentate nu pot constitui o generalizare. Cel care l-a născocit pe „Bau-Bau" este, în schița respectivă, o bunică, dar putea foarte bine să fie o mamă și acțiunea ei ar fi fost la fel de dăunătoare, tot așa cum pozitivul joc cu papucii tăticului ar fi putut deveni jocul cu papucii bunicului, într-o familie în care bunicul ar fi semănat cu Moș Niculae. Nu trebuie să uităm că există mulți bătrîni cu o adîncă și reală cunoaștere a tactului pedagogic și a sufletului copilului, după cum există încă — din nefericire — unii părinți cu idei și concepții retrograde, pe care le sădesc în mintea copiilor, în legătură cu anumite fenomene ale naturii, asupra cărora nu s-au informat suficient.

În încheierea acestei analize, destul de succinte, trebuie să spunem cîteva cuvinte despre tema abordată cu mult succes (subliniez acest lucru pentru că, de obicei, ea este tratată convențional și destul de factice) care străbate schițele „Vor putea să înflorească trandafirii", „Adevărata mîndrie", „Un prilej minunat", „Într-o dimineață de septembrie", „Pe șantier", „Nu-i copilul meu". Este vorba de atitudinea educatorului — profesor sau părinte — în problemele legate de construcția socialistă, de etica nouă, socialistă. Educarea dragostei față de bunul obștesc, față de oamenii muncii și realizările lor, nașterea și dezvoltarea în sufletul copilului a sentimentului de mîndrie, dar și de răspunderea față de misiunea viitoare de constructor al socialismului — se face prin mijloace simple, obișnuite și accesibile tuturor.

*

Mijloacele scriitoricești folosite — schița și instantaneul pedagogic cu variantele lor

(scrisoarea sau nota autorului, adresarea directă către părintele, erou al unei schițe, faptul observat, care evocă o amintire din trecut etc.) — fac din volumul „Însemnări de fiecare zi" o lectură accesibilă, deși problemele tratate în el pot constitui obiectul unor studii științifice. Stilul vioi contribuie la reușita cărții.

Prezentarea grafică a volumului merge pe o linie care cere laude la adresa Editurii de stat didactice și pedagogice: coperta în trei culori și ilustrațiile din text fac să se uite vechile apariții din aceeași colecție, care nu se bucurau de o prezentare atrăgătoare.

În ceea ce privește ilustrațiile din text, considerăm neizbutită uneori caricaturizarea fără discernămînt, care aruncă o umbră asupra strădaniei pentru reușita grafică a volumului. Alături de aceasta trebuie să atragem atenția redacției asupra greșelilor de tipar care au mai rămas în volum.

Scăderile semnalate sînt însă mici față de meritele cărții „Însemnări de fiecare zi", prin a cărei apariție se mai adaugă un efort „în ajutorul părinților" pentru a crește, alături de școală și cu ajutorul ei, generația de mîine, capabilă să răspundă cerințelor măreț ale construcției socialiste.

LIA RAUSSER

CAPRICIILE COPIILOR — PROBLEMĂ EDUCATIVĂ GREU DE SOLUȚIONAT? *

— „Nu e copil, ci un adevărat tiran! Mi-a scos sufletul. E încăpățînată, capricioasă. Niciodată nu-i intri în voie. Dacă nu-i faci pe plac se trîntește la pămînt, izbește cu picioarele și țipă. Se zice că e din pricina nervilor. Dar de unde să fi provenit? În neamul nostru n-au existat bolnavi de nervi, isterici, dar pe capul meu a căzut o povară grea"...

„Băiatul își lovea desperat mama cu pumnii și țipa:

— Proasto, proasto... Nu vreau cu carne, vreau cu dulceață.

— Da, Kolenka, dar plăcinte cu dulceață nu erau.

— Dar eu vreau cu dulceață! Proasto!...

Iată două exemple din lucrarea „Capriciile copiilor" de G. S. Prozorov, apărută de curînd în colecția „În ajutorul părinților".

De la primul paragraf autorul definește capriciul ca „o trăsătură a comportării lipsită de o bază rațională, un moft fără sens". Nici un copil nu se naște capricios. Copiii ajung capricioși din vina celor care îi educă. **Deci, un copil capricios este un copil greșit educat.**

Să analizăm **cauzele** care, după părerea autorului, favorizează apariția capriciilor. Sînt multe și diverse.

În primul rînd, sînt capricioși copiii răsfățați, dezmierdați peste măsură, cărora li se satisfac orice dorințe. **Alintarea exagerată, răsfățul, împlinirea oricăror dorințe, cedarea în fața tuturor moșturilor** cultivă în conștiința copilului o părere dăunătoare despre el însuși, făcîndu-l să-și înmulțească pretențiile zi cu zi, dînd naștere capriciilor. Această satisfacere a tuturor dorințelor copiilor mici este foarte dăunătoare, iar deprinderile rele căpătate la vîrsta fragedă își înfig adînc rădăcinile. Lupta pentru smulgerea și îndepărtarea lor este anevoioasă.

Alți copii devin capricioși, încăpățînați atunci cînd li se oferă o **viață prea plină de impresii.** Impresiile abundente duc la saturație, determinînd la copii o atitudine

* **G. S. Prozorov: „Capriciile copiilor"; E.S.D.P.; 1961, 36 pag.**

superficială, o lipsă de interes față de tot ceea ce-i înconjură. Ei vor mereu tot mai mult și tot mai diferit, nu-i satisface nimic și aceasta se exteriorizează prin mofturi, încăpățînare, în consecință capricii.

Dar tot atît de capricioși pot deveni și copiii lipsiți de mîngîiere, neglijați de părinți. O viață monotonă, săracă în impresii noi, îi transformă în încăpățînați și răutăcioși. Prin comportarea lor, copiii își manifestă protestul, crezînd că în acest fel se răzbună pentru asprimea celor din jur.

Autorul arată că pentru a lupta împotriva acestor capricii sînt necesare nu alintări sau desmierdări exagerate, dar nici severitate nejustificată, compătimire, bătaie. Teama de bătaie acționează în chip apăsător, frînează dezvoltarea intelectuală a copilului și-l transformă într-un prefăcut, într-un laș.

O atitudine nedreaptă față de copii, permanenta subliniere a lipsurilor îi înrăiește, îi face îndărătnici. Scoțînd în evidență mereu doar lipsurile, copilul ajunge să considere că îi sînt proprii, „date chiar de natură" și ca atare și le poate manifesta în voie.

Mai sînt și alte cauze care fac posibilă apariția capriciilor. Unii copii devin capricioși după o boală, datorită faptului că în tot acest timp părinții s-au străduit să le împlinească toate dorințele, chiar și cele neîntemeiate. Deprinși cu o asemenea îngrijire, copiii vor pretinde și după însănătoșire aceeași comportare.

Capricioși, mofturoși vor fi și copiii care cresc înconjurați doar de oameni maturi. Prezența permanentă a acestora în preajma copiilor le „solicită sistemul nervos ducînd la o încordare psihică prematură, care favorizează apariția și dezvoltarea capriciilor". În același timp, în familiile cu un singur copil, datorită faptului că el se află în centrul atenției, grija și mîngîierile sînt exagerate. Acești copii dau cel mai mare procent de capricioși.

Din cele de mai sus se desprinde cu ușurință concluzia că, în esență, capriciile copiilor constituie un fenomen dobîndit și nu moștenit.

Ca și în alte științe și în știința educației orice efect are o cauză. Pentru a îndepărta efectul — capriciul — trebuie să se suprime cauza care l-a generat.

Capriciul fiind un fenomen dobîndit datorită unei educații greșite, să vedem care sînt mijloacele prin care se pot educa rațional, corect, copiii.

Pentru asigurarea unei educații juste a copilului, părinții trebuie să cunoască, în primul rînd, particularitățile de vîrstă și individuale ale lui. Necunoașterea acestor particularități face ca de foarte multe ori părinții să aibă impresia că într-o anumită împrejurare copilul ar fi trebuit să procedeze ca un om matur. Dacă părinții înțeleg cauzele pentru care un copil acționează într-un fel sau altul, dacă le sînt clare raționamentele copilului, își vor explica comportarea lui, iar atitudinea față de fapta copilului va fi cea mai potrivită.

Organizarea justă a vieții de familie, care înseamnă respect și încredere reciprocă între membrii ei, purtarea corectă față de copii, exemplul bun, satisfacerea intereselor și aspirațiilor intelectuale ale copiilor, prin organizarea timpului liber potrivit vîrstei, sînt absolut necesare pentru educația corectă a copiilor.

Autorul subliniază necesitatea unei educații juste de timpuriu, deoarece capriciile apar de obicei în primii ani de viață. Părinții înlocuiesc educația cu simpla îngrijire și nu-și dau seama că această grijă exagerată, care nu se poate numi educație, favorizează apariția și dezvoltarea capriciilor, a mofturilor.

O trăsătură caracteristică copiilor în general, a celor mici în special, este dorința puternică de a cunoaște cît mai mult, dorință ce se manifestă la 2—3 ani

prin nesfîrșitele întrebări. „De ce?", „Pentru ce ?", „Ce este asta?" Această particularitate trebuie să fie cunoscută de părinți, iar curiozitatea satisfăcută.

Autorul lucrării subliniază că o dezvoltare normală a copiilor se realizează numai în condițiile comunicării zilnice cu cei de aceeași vîrstă. Colectivul le îmbogățește impresiile, „contribuie la dezvoltarea lor intelectuală și la educarea unor importante trăsături comuniste ale personalității, ca spiritul de colectiv, prietenia și tovărășia".

Organizația de pionieri e un factor de seamă pentru realizarea și satisfacerea cerințelor intelectuale ale copilului, pentru formarea deprinderilor de purtare civilizată. În cadrul organizației, copiii înțeleg importanța și sensul disciplinei, se obișnuiesc cu ordinea și punctualitatea. În colectiv toți membrii sînt obligați să se supună aceluiași regim.

Adunările organizației de pionieri în care se discută atitudinea față de colegi, profesori, părinți, determină pe cei vinovați să-și recunoască greșelile, să fie conștienți de capriciile și încăpățînarea lor. Prin hotărîrile obligatorii pentru toți membrii săi, organizațiile de pionieri și tineret contribuie la formarea însușirilor voliționale, la înlăturarea lipsurilor, a capriciilor, a încăpățînării.

Un alt mijloc de educare corectă și de combatere a capriciilor, în consecință, este participarea copiilor la munca obștească colectivă, la treburile gospodărești. Aceasta le face viața plină de conținut, le formează o voință puternică, un caracter ferm, dar, mai ales, le dezvoltă încrederea în forțele proprii, fapt foarte important „întrucît capriciile copiilor sînt expresia slăbiciunii lor, a neîncrederii în ei înșiși". Cu cît copilul e mai încrezător în forțele sale, cu atît e mai puțin capricios.

Pentru educația justă a copilului autorul subliniază faptul că în manifestarea sentimentului de dragoste pentru copii trebuie să existe o anumită măsură. Tot ce depășește limita este dăunător, deoarece generează și dezvoltă capriciile. Răsfățul și împlinirea tuturor dorințelor, afecțiunea nerațională nu înseamnă dragoste. Dragostea pentru copil implică educarea lui corectă și presupune seriozitate și exigență, respect și încredere în posibilitățile lui.

Una din perioadele de vîrstă în care părinții întîmpină greutăți este preadolescența. Între trăsăturile caracteristice ale preadolescenței este tendința spre o atitudine independentă. Părinții nu trebuie să uite că la vîrsta preadolescenței crește excitabilitatea sistemului nervos, ceea ce explică „inconsecvența în comportarea preadolescenților, instabilitatea dispozițiilor, manifestarea încăpățînării".

Cunoscînd aceste particularități, părinții nu vor fi mirați de manifestările de independență, de dorința preadolescentului ca cei maturi să aibă încredere în judecata și în forțele lui, nu-l vor considera tot copil mic. Exigența nu trebuie însă să slăbească.

Înclinarea preadolescentului spre autoconducere trebuie stimulată, dirijată spre formarea unei voințe puternice, a unui caracter ferm. Autoconducerea înseamnă lupta împotriva manifestării capriciilor, a încăpățînării și a altor trăsături negative ale personalității.

În concluzie, lucrarea lui G. S. Prozorov „Capriciile copiilor" constituie un ajutor prețios pentru părinți în vederea educării corecte a copiilor lor.

Exemplele citate sînt numeroase și toate duc la aceeași concluzie: capriciile apar și se dezvoltă la copii ca rezultat al unei educații greșite atît la vîrsta timpurie, cît și la vîrstă mai mare. Principalul în educație este atmosfera generală a vieții de familie, organizarea unui regim de viață rațional, dragoste rațională, exigență, severitate chiar și, bineînțeles, exemplul personal.

ELENA GEORGESCU

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, din instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74.

Lei 5

Tipografia Învățământului — c. 1685

Biblioteca orăș
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

I 3916

8

ANUL X 1961

EDITURA DE STAT DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ

1964
1930
97
- IIII 2005
1 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN* — directorul revistei ; Conf. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE ;* Prof. univ. *BIRSANESCU ȘTEFAN ;* Prof. univ. *BOTEZ EMIL ;* Inv. *BUGA ELENA ;* Educ. *CARABELA MARIA ;* Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE ;* Conf. univ. *DANCSULY ANDREI ;* Prof. *DRAGOMIRESCU ION ;* Conf. univ. *GIURGEA MARIA ;* Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL ;* Prof. *NEGULESCU ANGELA ;* Prof. *VASILESCU ANTON*
redactor șef

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

I 3916

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul X, nr. 8 *august 1961*

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

CUPRINS

Pag.

PROBLEME ALE ȘCOLII DE 8 ANI

* * * Un măreț program de construire a comunismului 5

I. Cremer: Predarea pe obiecte de către profesori în clasele I—IV. . . 12

Maria Popescu: În legătură cu pregătirea cadrelor didactice pentru școala de 8 ani 38

STUDII ȘI CERCETĂRI

Nicolae Apostolescu: Despre mecanizarea complexă și automatizare ca factori importanți în conținutul învățământului legat de producție 43

Luminița Ghivirigă: Sistemul activității comune a școlii cu familia . . 63

Maria Giurgea: Contribuții la rezolvarea problemelor pedagogice și metodice ale abecedarului 83

DE PESTE HOTARE

Valentina Opreanu: Educația ateistă a elevilor în școala sovietică . . 100

Constanța Sorik: Reforma învățământului elementar și mediu din Republica Populară Polonă 108

CRITICA ȘI BIBLIOGRAFIE

Ion Orghidan: Din istoria gîndirii pedagogice universale — Antologie. . 113

Tia Mureș: O carte enciclopedică ce vorbește tineretului despre literatură și artă 115

Pelaghia Popescu și *Ion Roman:* „Pedagogia". 118

3861

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

X-й год, № 8 *август, 1961 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

ВОПРОСЫ ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ

** * * Великая программа построения коммунизма* 5

И. КРЕМЕР: Предметное преподавание учителей в I—IV классах . . 12

МАРИЯ ПОПЕСКУ: В связи с подготовкой кадров для восьмилетней школы . 38

ОЧЕРКИ и ИССЛЕДОВАНИЯ

НИКОЛАЕ АПОСТОЛЕСКУ: Механизация и автоматизация — важные факторы в образовании, связанном с производством 43

ЛУМИНИЦА ГИЗИРИГА: Система совместной работы школы и семьи . 63

МАРИЯ ЖУРЖА: О разрешении педагогических и методических вопросов букваря 83

ЗА РУБЕЖОМ

ВАЛЕНТИНА ОПРЯНУ: Атеистическое воспитание учащихся в советской школе 100

КОНСТАНЦА СОРИК: Реформа начального и среднего образования в Польской Народной Республике 108

КРИТИКА и БИБЛИОГРАФИЯ

ИОН ОРГИДАН: Из истории всемирного педагогического мышления — Антология 113

ТИЯ МУРЕШ: „Детская энциклопедия". X-й том, Искусство и литература . 115

ПЕЛАГИЯ ПОПЕСКУ и ИОН РОМАН: „Педагогика" 118

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

X-ème année, nr. 8 *Août 1961*

SOMMAIRE

Pag.

LES PROBLÈMES DE L'ÉCOLE DE 8 ANS

* * * *Un grandieux programme concernant la construction du communisme* 5

I. CREMER : L'enseignement des diverses disciplines dans les quatre classes primaires par des professeurs spécialistes 12

MARIA POPESCO : Au sujet de la préparation du corps enseignant pour l'école de 8 ans 38

ETUDES ET RECHERCHES

N. APOSTOLESCO : Au sujet de la mécanisation et l'automation comme facteurs importants dans le contenu de l'enseignement lié à la production 43

L. GHIVIRIGA : Le système de l'activité commune de l'école et de la famille. . 63

M. GIURGEA : Contributions à la solution des problèmes pédagogiques et méthodiques de l'abécédaire. 83

DE L'ÉTRANGER

V. OPREANU : L'éducation athéistique des élèves dans l'école soviétique . . 100

C. ŞORIK : La réforme de l'enseignement élémentaire et moyen dans la République Populaire Polonaise 108

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

I. ORGHIDAN : De l'histoire de la pensée pédagogique universelle — Anthologie. 113

T. MUREŞ : L'encyclopédie pour les enfants, tome X-ème — Art et littérature. . 115

P. POPESCO et I. ROMAN : „La Pédagogie" 118

EDITORIAL

UN MĂREȚ PROGRAM DE CONSTRUIRE A COMUNISMULUI

Atenția întregii opinii mondiale a oamenilor muncii continuă să fie îndreptată asupra proiectului de Program al Partidului Comunist al Uniunii Sovietice.

Proiectul de Program al Partidului Comunist al Uniunii Sovietice, prezentat pentru o largă dezbatere tuturor comuniștilor și oamenilor muncii din U.R.S.S., reprezintă unul din cele mai valoroase documente ale mișcării comuniste internaționale. Însemnătatea excepțională a proiectului constă în faptul că el înfățișează în conținutul său căile principale de construire a comunismului, căi comune majorității omenirii muncitoare.

Partidul Comunist al Uniunii Sovietice, călăuzit permanent de nemuritoarea învățătură marxist-leninistă, a analizat multilateral și științific actuala etapă a dezvoltării istorice a societății și a eloborat Programul construirii comunismului. Prin valoarea sa deosebită, ca document de excepțională importanță pentru întreaga mișcare comunistă și muncitorească internațională, proiectul Programului Partidului Comunist al Uniunii Sovietice constituie un model strălucit de aplicare creatoare a învățăturii marxist-leniniste la condițiile vieții contemporane. Plecînd de la analiza științifică, profundă și multilaterală a celor mai complexe probleme ale contemporaneității, Partidul Comunist al Uniunii Sovietice a reușit să formuleze cu precizie noi teze teoretice și noi sarcini pentru etapa următoare de construire a comunismului. Pentru orice comunist sau om al muncii au devenit acum limpezi sarcinile fundamentale și principale în etapa următoare de construire a comunismului.

Comuniștii din întrega lume și toți oamenii muncii privesc cu deplină încredere posibilitatea înfăptuirii proiectului de Program al P.C.U.S., deoarece experiența de pînă acum a primului stat socialist din lume a dovedit temeinicia întregii politici adoptate de puternicul Partid Comunist făurit de marele Lenin.

În 1903, la Congresul al II-lea, Partidul Comunist al Uniunii Sovietice a adoptat primul său Program. Sarcinile stabilite de partid de a doborî absolutismul țarist, apoi orînduirea burgheză și de a instaura dictatura proletariatului, au fost înfăptuite. Ca rezultat al înfăptuirii acestui program a luat naștere, pentru prima oară în istorie, o țară a socialismului.

La Congresul al VIII-lea din 1919, Partidul Comunist al Uniunii Sovietice a adoptat al doilea Program al său, care trasa sarcina construirii

societății socialiste pe baza planului elaborat de Lenin. Cu toate împotrivirile dușmanilor interni și externi, poporul sovietic, sub conducerea fermă a P.C.U.S., a străbătut căi nebătătorite, a învins toate greutățile și a îndeplinit și al doilea Program.

Ecoul măreților victorii obținute de poporul sovietic în construirea socialismului a pătruns adînc în rîndul maselor populare din toate țările și continentele. Concomitent cu îndeplinirea celui de-al doilea Program de către poporul sovietic, au avut loc numeroase revoluții socialiste în țările Europei și Asiei, care au dus la formarea sistemului mondial socialist.

Lupta între socialism și capitalism a dobîndit astfel o amploare și mai mare. Lupta se duce între cele două sisteme sociale opuse, în favoarea socialismului și păcii și în defavoarea capitalismului și războiului.

Succesele nemaiîntîlnite obținute de țările care fac parte din sistemul socialist mondial au stimulat și mai mult mișcarea de eliberare națională și lupta clasei muncitoare pentru lichidarea sistemului colonial.

Victoriile obținute de primul stat socialist din lume, formarea sistemului mondial socialist și intensificarea luptei de eliberare a popoarelor de sub jugul imperialist marchează o nouă cotitură istorică — inevitabilitatea trecerii de la capitalism la socialism.

Pornind de la analiza științifică a legilor obiective de dezvoltare a societății, proiectul Programului Partidului Comunist al Uniunii Sovietice ajunge la concluzia că în mod inevitabil conflictul tot mai acut dintre forțele de producție și relațiile de producție va duce la descătușarea puternicelor forțe de producție create de om și la folosirea lor spre binele întregii societăți.

Sporirea caracterului social al producției pe de o parte și însușirea plusvalorii de către un număr tot mai restrîns de capitaliști, pe de altă parte, la care se adaugă creșterea gradului de exploatare a clasei muncitoare și numeroasele crize economice *creează posibilitatea materială a înlocuirii relațiilor de producție capitaliste cu relații de producție comuniste, adică posibilitatea materială a revoluției sociale care reprezintă țelul partidului comunist, ca exponent conștient al mișcării de clasă a proletariatului.*

Proiectul Programului P.C.U.S. subliniază încă o dată cunoscuta teză marxist-leninistă, care arată că victoria revoluției socialiste și a construirii socialismului sînt posibile numai prin instaurarea dictaturii proletariatului și numai sub conducerea partidului marxist-leninist. Prin aceasta proiectul de Program dă o nouă lovitură tezelor revizioniste care urmăresc să creeze confuzii în rîndurile proletariatului mondial, arătînd că socialismul poate fi înfăptuit și fără luptă de clasă.

Dezvoltarea capitalismului mondial la un înalt grad a generat numeroase fenomene sociale care vestesc inevitabila sa prăbușire. Supunînd unei profunde analize științifice actualul stadiu la care a ajuns sistemul mondial capitalist, proiectul de Program al P.C.U.S. a elaborat teza, deosebit de prețioasă pentru lupta proletariatului internațional, că sistemul capitalist în ansamblul lui este copt pentru revoluția socială a proletariatului. Aceasta nu înseamnă că prăbușirea imperialismului se produce simultan în toate țările. Dezvoltarea inegală a diferitelor țări capitaliste în condițiile imperialismului atrage după sine și nesimultaneitatea revoluțiilor sociale în diferite țări.

Dovada acestui fapt o constituie victoria Revoluției din Octombrie care a rupt pentru prima dată lanțul imperialismului, în ciuda acelor dușmani care afirmau că în Rusia condițiile nu ar fi coapte pentru revoluția socialistă și că nu ar fi posibilă construirea socialismului într-o singură țară.

Socialismul a învins în Uniunea Sovietică datorită politicii înțelepte și clarvăzătoare a partidului, care a dat dovadă de un înalt spirit de organizare, de încredere fermă în forțele proprii și în forțele poporului.

Sub conducerea lui Lenin și a Partidului Comunist, *socialismul, a cărui inevitabilitate a fost în mod științific prezisă de Marx și Engels și al cărui plan de construire a fost trasat de Lenin, a devenit în Uniunea Sovietică o realitate vie.*

Victoria socialismului în U.R.S.S. a însemnat lichidarea claselor exploatatoare și a cauzelor care generează exploatarea omului de către om, a însemnat asigurarea celei mai largi democrații, asigurarea egalității politice, economice și culturale a națiunilor etc.

Experiența Uniunii Sovietice a confirmat în întregime adevărul că popoarele pot ajunge la o viață liberă, la socialism numai prin *revoluția socialistă și instaurarea dictaturii proletariatului.*

Datorită activității teoretice și practice a Partidului Comunist al Uniunii Sovietice, omenirea a putut porni pe calea desființării orînduirilor bazate pe exploatarea omului și a trecut la construirea unei vieți fericite pe pămînt.

Apariția primului stat socialist și victoriile obținute de poporul sovietic în construcția socialismului au constituit exemple de urmat și pentru alte țări în care s-au creat condițiile prielnice zdrobirii imperialismului.

Cu sprijinul moral și material al Uniunii Sovietice, după cel de-al doilea război mondial numeroase țări din Europa și Asia s-au desprins din lanțul țărilor imperialiste. Victoria revoluțiilor socialiste din aceste țări a dat o nouă și grea lovitură pozițiilor imperialismului, *s-a creat sistemul mondial socialist* — comunitate socială, economică și politică a popoarelor libere. Proiectul Programului P.C.U.S. arată că sistemul mondial socialist, care a fost determinat de o serie de legități principale, constituie *un tip nou de relații economice și politice între țări.*

Cele două sisteme social-economice — sistemul mondial socialist și sistemul mondial capitalist — se dezvoltă după legi diametral opuse. Capitalismul se dezvoltă prin subordonarea și exploatarea țărilor slabe și prin înrobirea a sute de milioane de oameni. Legile care acționează în sistemul mondial capitalist duc la ciocniri între state, la crize economice și pauperizarea maselor de oameni ai muncii. Contrar capitalismului, sistemul mondial socialist se dezvoltă prin colaborarea frățească a tuturor țărilor socialiste, prin ridicarea necontenită a nivelului de trai material și cultural al popoarelor. Lagărul socialismului constituie o familie frățească în care dispar antagonismele de clasă și antagonismele dintre națiuni.

Construirea socialismului nu se face pe teren neted, fără obstacole. Experiența țărilor socialiste confirmă justețea tezei leniniste că în perioada construirii socialismului lupta între clase cu interese opuse continuă. De aceea, Programul P.C.U.S. atrage atenția asupra întăririi permanente a

vigilenței, pentru a curma la timp orice uneltire a dușmanilor interni și externi.

Din cuprinsul proiectului de Program rezultă mărețele perspective de dezvoltare a sistemului mondial socialist. În scurt timp, el va depăși volumul global al producției industriale și agricole obținut de sistemul mondial capitalist.

Victoriile țărilor socialiste au o înrîurire din ce în ce mai mare asupra dezvoltării sociale în general, în timp ce imperialismul cuprins de noi crize economice pierde tot mai mult teren.

Proiectul de Program al P.C.U.S. supune unei ample analize procesul de descompunere a imperialismului. Imperialismul a intrat într-o nouă etapă, a treia, a crizei generale. Proletariatul, sugrumat de contradicțiile tot mai adînci ale capitalismului contemporan, are o singură cale pentru a dobîndi libertatea și proprietatea asupra mijloacelor de producție — cucerirea pe cale revoluționară a tuturor mijloacelor de producție și înlăturarea burgheziei de la conducerea statului.

Proletariatul din întreaga lume, înțelegînd tot mai mult sarcina sa istorică, sub conducerea partidelor marxist-leniniste își intensifică activitatea sa revoluționară. Pe arena mondială — după cum spune documentul — a pășit un nou detașament al proletariatului internațional — tînăra mișcare muncitorească din țările care s-au eliberat, precum și din țările dependente și coloniale ale Asiei, Africii și Americii Latine. Pe lîngă acestea, în țările capitaliste clasa muncitoare se ridică tot mai hotărîtă la lupta împotriva regimului crud de exploatare. În numeroase țări capitaliste dominația de clasă a burgheziei a fost pusă deseori în pericol datorită acțiunilor de luptă ale clasei muncitoare. Cu toate mijloacele de reprimare, înșelare și corupere la care recurge burghezia împotriva mișcării revoluționare și a partidelor comuniste, lupta clasei muncitoare continuă, ia o amploare din ce în ce mai mare. Succesele U.R.S.S. și ale tuturor celorlalte țări socialiste constituie stimulente puternice pentru lupta proletariatului internațional.

Lupta proletariatului dintr-o țară capitalistă trebuie să se bizuie pe forțele democratice interne și pe forța sistemului mondial socialist. Numai așa va putea să preîntîmpine acțiunile contrarevoluționare ale imperialiștilor.

De asemenea, proiectul de Program atrage atenția asupra pericolului pe care-l prezintă pentru mișcarea revoluționară a clasei muncitoare diferitele curente oportuniste. Principala primejdie o constituie revizionismul, oportunismul de dreapta, care joacă un rol activ în răspîndirea ideologiei burghezo-reformiste.

Apărarea hotărîtă a unității mișcării comuniste internaționale — se spune în proiectul Programului P.C.U.S. — *pe baza principiilor marxism-leninismului și ale internaționalismului proletar, neadmiterea nici unei acțiuni care ar putea submina această unitate constituie o condiție obligatorie a victoriei în lupta pentru independență națională, democrație și pace, pentru rezolvarea cu succes a sarcinilor revoluției socialiste, pentru construirea socialismului și comunismului.*

Tot mai multe popoare din țările asuprite se ridică la luptă împotriva cumplitei robii coloniale, lupta popoarelor coloniale subminează zi

de zi temeliile imperialismului. În fața popoarelor care s-au eliberat se deschid noi perspective în vederea lichidării înapoierii și mizeriei lor de veacuri și dobîndirii independenței economice.

Proiectul Programului P.C.U.S. arată că imperialiștii nu vor să scape din mînă cu nici un chip aceste popoare care s-au eliberat. Cu ajutorul războaielor coloniale, comploturilor, presiunii economice și a altor mijloace, imperialiștii urmăresc subminarea independenței cucerite. Imperialiștii, sub steagul „ajutorului", caută să restaureze vechile regimuri de dominație ale burgheziei, să pună din nou popoarele în jugul robiei. Popoarele care au obținut independența politică trebuie să continue lupta pentru prefaceri în viața socială și economică a țării, să ducă pînă la capăt sarcinile revoluției.

În fața popoarelor eliberate stau două căi de urmat — calea dezvoltării capitaliste sau necapitaliste. Proiectul de Program al P.C.U.S. arată limpede unde poate duce și un drum și celălalt. Fără îndoială că popoarele vor alege drumul socialismului, singura orînduire care poate asigura desființarea exploatării oamenilor și o viață îmbelșugată.

Alături de popoarele din lagărul socialismului, popoarele eliberate își unesc eforturile în lupta pentru preîntîmpinarea unui nou război mondial. Aceasta dovedește că pacea trainică corespunde intereselor tuturor popoarelor.

Problema păcii și războiului a devenit o problemă de viață și de moarte pentru sute de milioane de oameni. Programul P.C.U.S. înalță sus steagul păcii și prieteniei popoarelor deasupra întregului glob pămîntesc. Victoriile obținute de Uniunea Sovietică și de celelalte țări socialiste reprezintă o garanție puternică pentru înfăptuirea mărețului vis al omenirii — excluderea războiului din viața societății.

Epocalele succese obținute de Uniunea Sovietică în domeniul științei și tehnicii au permis realizarea zborului omului în cosmos și alte realizări în domeniul balisticii și folosirii energiei atomice în scopuri pașnice. Aceste succese au contribuit la schimbarea raportului de forțe pe arena internațională. În jurul lagărului socialist, în frunte cu Uniunea Sovietică, s-a creat o zonă a păcii din care fac parte numeroase state nesocialiste, dar care sînt interesate în preîntîmpinarea unui război. Faptul acesta dovedește că au crescut posibilitățile maselor populare de a interveni activ în rezolvarea problemei păcii și a războiului. Prin intensificarea luptei pentru pace popoarele vor putea să-i silească pe imperialiști să dea înapoi de la acțiunile lor războinice.

Sporirea forțelor păcii într-o asa măsură încît să devină precumpănitoare pe arena internațională creează posibilitatea reală de a exclude războiul mondial din viața societății încă înainte de victoria deplină a socialismului pe pămînt.

Proiectul de Program al P.C.U.S., generalizînd experiența revoluționară a poporului sovietic și a întregii mișcări comuniste internaționale, formulează cu precizie și claritate măreața perspectivă a comunismului miliardelor de oameni. Programul P.C.U.S. nu reprezintă numai un document pentru poporul sovietic, el constituie un far luminos pentru întreaga mișcare comunistă mondială.

Comunismul este definit de Programul P.C.U.S. ca o orînduire socială fără clase, în care mijloacele de producție sînt proprietate unică a întregului popor, în care există o deplină egalitate socială a tuturor membrilor societății, în care, paralel cu dezvoltarea multilaterală a oamenilor, vor crește și forțele de producție pe baza științei și tehnicii în continuă dezvoltare, și în care toate izvoarele avuției sociale vor țîșni impetuos, din plin și se va înfăptui mărețul principiu „de la fiecare — după capacități, fiecăruia — după nevoi". Comunismul este o societate a oamenilor muncii liberi și conștienți, societate cu un înalt grad de organizare, în care se va statornici autoadministrarea obștească, în care munca va deveni pentru toți prima cerință vitală, o necesitate înțeleasă, iar capacitățile fiecăruia vor fi aplicate cu cel mai mare folos pentru popor.

Proiectul Programului P.C.U.S. trasează sarcina ca în Uniunea Sovietică să se asigure cel mai înalt nivel de trai în comparație cu oricare țară capitalistă. Această sarcină se concretizează în lozinca Partidului: „Totul pentru om, totul pentru binele omului".

Sarcinile cuprinse în Programul P.C.U.S. vor fi realizate treptat, pe măsura pregătirii și maturizării premiselor materiale și spirituale în etape consecutive. Pentru perioada imediată de 20 de ani, principala sarcină economică constă în asigurarea bazei tehnico-materiale a comunismului. În acest timp, în Uniunea Sovietică va fi construită în esență societatea comunistă, după care urmează, în etapa următoare, desăvîrșirea comunismului.

Proiectul de Program trasează calea dezvoltării industriei și agriculturii, indicînd cifrele care vor trebui îndeplinite în următoarele decenii de către economia U.R.S.S.

Un capitol de o mare importanță teoretică și practică din proiectul de Program se referă la construcția de stat și dezvoltarea continuă a democrației socialiste. În anii următori, Programul prevede creșterea continuă a rolului organizațiilor obștești. Dezvoltarea vieții de stat socialiste va duce treptat la transformarea ei în autoadministrare comunistă obștească.

Rolul de frunte în îndeplinirea sarcinilor în domeniul relațiilor între națiuni, în domeniul ideologiei, educației, învățămîntului, științei și culturii revine Partidului Comunist al Uniunii Sovietice.

Întreaga luptă a Partidului pentru triumful orînduirii comuniste este legată, în primul rînd, de formarea omului nou, cu o înaltă conștiință politică și morală, pătruns de dragoste nestrămutată pentru patria sa, dîrz luptător pentru construirea comunismului. *Cu cît este mai înaltă conștiința membrilor societății,* — se subliniază în Programul P.C.U.S. — *cu atît se desfășoară mai deplin și pe scară mai largă activitatea lor creatoare pentru făurirea bazei tehnice-materiale a comunismului, în dezvoltarea formelor comuniste de muncă și a noilor relații între oameni și, prin urmare, cu atît mai repede și cu mai mult succes se rezolvă sarcinile construcției comunismului.* Această teză scoate în evidență marea importanță a muncii de educație a oamenilor în spiritul înaltei principialități, al devotamentului față de cauza comunismului, al atitudinii comuniste față de muncă și proprietatea obștească.

Victoria comunismului va crea posibilitatea îmbinării organice a muncii fizice și intelectuale, care se va concretiza în activitatea productivă a oamenilor. Nivelul tehnic-cultural al activității oamenilor din domeniul muncii fizice se va ridica la nivelul celor care lucrează în domeniul muncii intelectuale.

Toți oamenii vor avea o situație egală în societatea comunistă, vor avea condiții egale de muncă și repartiție și vor participa activ la conducerea treburilor obștești. La formarea omului nou multilateral dezvoltat este chemată, în primul rînd, școala. Proiectul de Program al P.C.U.S. trasează sarcina ca încă în decursul primului deceniu să se introducă învățămîntul mediu general și politehnic obligatoriu, cu durata de 11 ani, pentru toți copiii de vîrstă școlară. Pline de învățăminte sînt indicațiile Programului și în ceea ce privește conținutul învățămîntului din școala medie. Învățămîntul mediu va asigura elevilor cunoașterea temeinică a bazelor științelor, însușirea principiilor concepției comuniste despre lume, pregătirea pentru muncă și pregătirea politehnică în concordanță cu nivelul crescînd al dezvoltării științei și tehnicii, ținîndu-se seama de nevoile societății, de aptitudinile și dorințele elevilor, precum și educarea morală, estetică și fizică a tinerei generații.

Pentru îndeplinirea acestor cerințe Partidul trasează sarcina creării celor mai bune condiții materiale școlilor.

În lupta pentru victoria comunismului, Partidul Comunist al Uniunii Sovietice desfășoară o activitate neobosită pentru formarea concepției științifice despre lume a oamenilor, pentru ridicarea nivelului ideologic și a nivelului cultural al maselor. De creșterea nivelului cultural al maselor — subliniază Programul — depind într-o măsură enormă avîntul forțelor de producție, progresul tehnicii și organizarea producției, intensificarea activității oamenilor muncii pe tărîm obștesc, dezvoltarea bazelor democratice ale autoadministrării, reorganizarea pe baze comuniste a traiului.

În comunism dezvoltarea multilaterală a omului va avea condiții nelimitate, omul va cunoaște bucuria de a fi stăpînul naturii, al întregului univers.

În proiectul de Program se arată că P.C.U.S. proclamă solemn că actuala generație a oamenilor sovietici va trăi în comunism. Această fericire a omenirii — comunismul — va deveni sub ochii noștri o realitate prezentă.

Alături de toți oamenii muncii din lumea întreagă, poporul nostru a salutat cu căldură proiectul de Program al P.C.U.S. care înfățișează drumul luminos spre care se îndreaptă omenirea. „Proiectul noului Program al P.C.U.S. — arată tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej — constituie o imagine a viitorului întregii omeniri și tocmai de aceea el a fost primit cu un interes atît de profund de toate partidele marxist-leniniste, de toate popoarele țărilor socialiste, de oamenii muncii din întreaga lume. Studierea experienței P.C.U.S., aplicarea creatoare a concluziilor acesteia, se dovedesc o condiție indispensabilă pentru rezolvarea sarcinilor complexe ale făuririi societății socialiste și comuniste".

PROBLEME ALE ŞCOLII DE 8 ANI

PREDAREA PE OBIECTE DE CĂTRE PROFESORI ÎN CLASELE I—IV

CONCLUZII PRELIMINARE DUPĂ UN AN DE EXPERIMENTARE

Conf. univ. *I. CREMER*

Congresul al III-lea al P.M.R. a trasat sarcina istorică a trecerii treptate la învățămîntul general obligatoriu de 8 ani, care va face ca nivelul cultural al poporului să cunoască un mare avînt în anii de desăvîrșire a construcției socialismului și de trecere treptată spre comunism în patria noastră. Școala de 8 ani va întări caracterul unitar și sudat al învățămîntului general.

Întărirea unității structural-organizatorice a școlii de 8 ani, în vederea ridicării continue a eficacității învățămîntului general, cere să fie înlăturate unele greutăți și lipsuri care mai persistă încă în învățămîntul actual de 7 ani ca, de pildă, așa-zisul „prag" dintre clasa a IV-a și a V-a.

În școala de 8 ani fiecare obiect de învățămînt, fiecare disciplină școlară, începînd din clasa I pînă în clasa a VIII-a, trebuie să-și aducă în mod gradat și succesiv contribuția sa efectivă la educația multilaterală a elevilor, cerută de etapa desăvîrșirii construcției socialiste în patria noastră. Neacordarea unei suficiente atenții unor discipline școlare (ca muzica, desenul, educația fizică etc.) în clasele I—IV, ceea ce se întîmplă de multe ori în munca unor învățători, stîrbește pregătirea multilaterală temeinică a tinerei generații. Or, în școala de 8 ani acest lucru trebuie evitat.

Totodată, dezvoltarea uriașă a științei și a culturii actuale ridică problema unei mai bune pregătiri a cadrelor didactice pentru întregul învățămînt, începînd chiar cu primele clase ale școlii de 8 ani. Perfecționarea în oricare domeniu de muncă, în actualele condiții social-istorice, este strîns legată de specializare. De aici, cerința de a se face pregătirea cadrelor didactice, chiar și pentru clasele mici, pe un profil mai limitat, în institute pedagogice speciale. Specializîndu-se numai pentru una sau două discipline școlare, pe care le va preda din clasa I pînă în clasa a VIII-a, viitorul cadru didactic poate obține rezultate mult mai bune în munca sa instructiv-educativă. Acest lucru ar permite și o mai rațională repartizare și utilizare a cadrelor didactice în școlile de 8 ani.

Pe baza considerentelor de mai sus, s-a formulat următoarea ipoteză: *Dacă în clasele I—IV, în loc să se predea de un singur învățător în fiecare clasă, se va introduce predarea pe obiecte chiar din clasa I, vor fi dobîndite rezultate mai bune în ceea ce privește procesul instructiv-educativ și, totodată, se va suda mai bine întregul învățămînt general și vor dispare cele mai multe din greutățile întîmpinate pînă acum în clasa a V-a.*

Confirmarea experimentală a acestei *ipoteze* și generalizarea datelor pozitive obținute va duce, neîndoielnic, la rezultate mult mai bune în munca instructiv-educativă în clasele I—IV.

La începutul anului școlar 1960/61, Ministerul Învățămîntului și Culturii a trecut, în țara noastră, la verificarea experimentală a ipotezei formulată mai sus, în trei școli din Capitală.

Dar ideea ca, în învățămîntul elementar, să se predea pe obiecte de către cadre didactice diferite își are rădăcini destul de îndepărtate în istoria învățămîntului din țara noastră.

Dezvoltarea învățămîntului nostru elementar înregistrează, chiar la începutul secolului al XIX-lea, o organizare a predării materiei de învățămînt pe obiecte de către învățători diferiți.

Astfel, într-un document din 1814, intitulat „Despărțirea ceasurilor pentru învățăturile școlii normalicești de la biserica sfîntul Nicolae din Iași, 14 ianuarie 1814" [1], se arată că, zilnic, la fiecare din *cele 2 clase elementare ale școlii vor preda 3 învățători.*

Introducerea învățămîntului lancasterian, în deceniul al treilea al veacului trecut, cerută de extinderea învățămîntului de masă în noile condiții de dezvoltare social-istorică a țării, precum și legiuirile școlare ulterioare, au dus la cristalizarea unui învățămînt elementar, în care diferitele discipline erau predate pe clase de un singur învățător, renunțîndu-se în felul acesta la predarea pe obiecte de către cadre didactice diferite.

Problema îmbunătățirii predării învățămîntului elementar pe baza organizării predării pe obiecte de către învățători diferiți, a constituit, totuși, o preocupare pentru unii pedagogi înaintați din țara noastră, mai ales la începutul secolului al XX-lea.

Aceas'ă preocupare și-a găsit oglindirea și în faptul că printre întrebările prevăzute în *Ancheta învățămîntului primar*, organizată în 1906 de Ministerul Instrucțiunii și Cultelor în rîndurile institutorilor și învățătorilor de pe atunci, figura și următoarea întrebare: „In școlile primare s-ar putea împărți institutorii pe materii, ca să predea o materie în toate clasele" [2]. Jumătate din cei 2300 institutori și învățători care și-au trimis părerile comisiei de anchetă au răspuns afirmativ la întrebarea de mai sus. Cum au justificat cei mai mulți dintre aceștia adeziunea lor la o astfel de organizare a muncii instructiv-educative în școala primară?

Citățm cîteva din motivările mai semnificative:

a) educația făcută de mai multe cadre didactice în același timp va avea un efect pozitiv asupra elevilor din școala primară;

b) predînd numai un singur obiect, institutorul îl va preda mai bine, ceea ce va duce la o îmbunătățire a procesului instructiv-educativ;

c) s-ar acorda o grijă mai mare predării așa-ziselor dexterități (muzica vocală, lucrul manual, gimnastica etc.) care erau, de cele mai multe ori, neglijate în practica școlară.

Acei care s-au pronunțat împotriva predării pe materii de către institutori diferiți au adus argumente variate, dintre care, însă, cele mai multe cu totul neîntemeiate.

In condițiile regimului burghezo-moșieresc, chiar dacă s-a ridicat problema îmbunătățirii procesului instructiv-educativ în clasele I—IV pe baza predării pe obiecte, soluții practice, reale, concrete nici nu erau posibile și nici n-au fost măcar căutate. Dovada e că nu s-a trecut măcar la organizarea experimentală a unei astfel de acțiuni, deși

---

[1] *V. A. Ureche:* Istoria școalelor, București, 1892, vol. I, p. 91.

[2] *Constantin V. Praja:* „Ancheta învățămîntului primar", București, 1907, p. 181.

mulți din învățătorii care au răspuns la *Ancheta învățămîntului primar* au arătat că predarea pe obiecte „s-ar putea experimenta în cîte o școală pe județ".

Numai într-un regim socialist se găsesc toate condițiile pentru cercetarea științifică și rezolvarea practică a problemei respective.

Un astfel de experiment s-a efectuat, de pildă, în U.R.S.S. În raionul Novoannensk din regiunea Stalingrad s-a început încă din 1957 folosirea în cîteva școli a sistemului de „predare pe obiecte" de către învățători, la clasele II—IV. Astăzi, experimentul amintit a fost extins în tot raionul. Cum a fost organizat acest experiment și ce rezultate a dat pînă în prezent?

Începînd din clasa a II-a pînă în clasa a IV-a, obiectele de învățămînt au fost distribuite între învățători în așa fel, încît la fiecare clasă predau 3—5 învățători, fiecare cîte 2—3 materii. După 4 ani de experimentare rezultatele sînt într-u totul mulțumitoare, îmbunătățindu-se calitatea întregului proces de învățămînt în clasele II—IV. S-a constatat că această organizare a muncii în clasele II—IV a dat învățătorului mari posibilități de îmbunătățire a activității sale, deoarece el a putut să se pregătească mai temeinic pentru lecție și să folosească metode și procedee mai variate de predare. Folosirea unor metode cît mai variate de către fiecare învățător în parte a făcut să se evite lecțiile-șablon și monotonia în predare, care determină de multe ori un nivel scăzut în pregătirea elevilor. S-a îmbunătățit, de asemenea, și disciplina elevilor. Intrînd în clasa a V-a, elevii din clasele experimentale s-au remarcat printr-o mai bună cunoaștere a materiei, prin capacitatea de a lucra cu succes sub conducerea unui colectiv de profesori [1].

Experimentul introdus în școlile noastre este oarecum diferit de acela din Uniunea Sovietică. În ce constau deosebirile?

a) Predarea pe obiecte începe chiar din clasa I, unde muzica și educația fizică sînt predate de profesori de specialitate, iar învățătorul predă celelalte discipline. Același sistem de predare se menține și în clasa a II-a. În clasele a III-a și a IV-a, aproape toate disciplinele sînt predate de profesori deosebiți (unii profesori predau însă și cîte două discipline).

b) În clasa I și a II-a la educația fizică și muzică, iar în clasa a III-a și a IV-a la toate disciplinele, nu predau învățători, ci profesori care, în genere, au fost anterior învățători și cunosc, ca atare, munca instructiv-educativă în clasele I—IV. Obligația săptămînală de ore a acestora este ca a oricărui profesor.

c) Începînd din clasa a III-a, numărul cadrelor didactice care predau diferite discipline este mai mare decît în școlile experimentale similare din U.R.S.S. În felul acesta, se facilitează trecerea fără greutăți în clasa a V-a, unde predarea pe obiecte se efectuează de un număr mai mare de cadre didactice.

d) Cînd a fost necesar să se grupeze anumite discipline pentru a fi predate de un singur profesor, s-a încercat o mai judicioasă grupare a acestora: limba română cu istoria (în clasa a IV-a), științele naturii cu geografia (în clasele a III-a și a IV-a), desenul cu caligrafia (în clasele a III-a și a IV-a).

Obiectele sînt predate în felul următor:

În clasa I: un învățător (care predă limba română, aritmetica, lucrul manual, desenul, caligrafia), un profesor de educație fizică, un profesor de muzică; în total: trei cadre didactice.

În clasa a II-a: la fel ca în clasa I.

[1] *Demidov N.:* Experimentul nostru, Narodnoe obrazovanie, nr. 7/1960, pag. 75—78.

În clasa a III-a: un profesor de limba romînă, un profesor de matematică, un profesor care predă ştiinţele naturii şi geografia, un profesor care predă desenul şi caligrafia, un profesor de lucru manual, un profesor de educaţie fizică şi un profesor de muzică; în total: şapte cadre didactice.

În clasa a IV-a: acelaşi număr de cadre didactice ca la clasa a III-a, însă profesorul de limba romînă predă şi istoria: (la una din şcoli, şi anume la Şcoala de 7 ani nr. 150, istoria, ştiinţele naturii şi geografia au fost predate de specialişti deosebiţi, ceea ce a făcut ca, la clasa a III-a, să existe opt cadre didactice, iar la clasa a IV-a nouă cadre didactice).

Pentru a se ocupa cineva în mod special de coordonarea muncii educative şi de organizarea ei sistematică împreună cu celelalte cadre didactice, în clasele a III-a şi a IV-a au fost numiţi profesori diriginţi, pentru care s-a fixat *în planul de învăţămînt şi cîte o oră de dirigenţie săptămînal.* În clasa a III-a a fost numit diriginte profesorul de limba romînă, iar în clasa a IV-a profesorul de matematică, aceştia avînd cel mai mare număr de ore şi, deci, fiind mai mult în contact cu elevii.

Această organizare experimentală a procesului instructiv-educativ va trebui să ducă la lămurirea teoretică şi practică a următoarelor probleme: dacă s-a îmbunătăţit calitatea cunoştinţelor şi a deprinderilor dobîndite de elevii din clasele I—IV; dacă interesul elevilor pentru învăţătură a sporit; dacă s-a îmbunătăţit educarea lor în spirit comunist; dacă munca cadrelor didactice care predau în clasele I—IV s-a îmbunătăţit; dacă a dispărut sau nu aşa-zisul „prag" dintre clasa a IV-a şi a V-a (urmărindu-se, totodată, dacă nu cumva se creează un „prag" artificial între clasele a II-a şi a III-a); dacă lucrînd pe baza acestui sistem, cadrele didactice vor putea să fie mai raţional utilizate.

Pentru a se verifica în practică ipoteza de lucru, au fost create 18 clase experimentale: opt clase întîi, patru clase a doua, trei clase a treia şi trei clase a patra. În clasele experimentale au fost cuprinşi 602 elevi.

Predarea materiei s-a făcut pe baza programei şi a manualelor existente. La muzică însă, s-a încercat în *mod experimental,* spre deosebire de programa şcolară existentă, să se predea în clasele a III-a şi a IV-a experimentale, şi cunoştinţe despre sunetele şi notele din cuprinsul octavei Do_1—Do^2, folosindu-se uneori unele texte muzicale mai uşoare din manualul de muzică pentru clasa a V-a.

Clasele experimentale şi-au început activitatea la începutul lunii octombrie 1960. Pentru buna desfăşurare a activităţii claselor experimentale s-au organizat interasistenţe şi lecţii deschise pe şcoli, precum şi interasistenţe între profesorii celor trei şcoli experimentale.

Pentru a urmări cum se desfăşoară procesul instructiv-educativ şi rezultatele sale, s-a organizat *observarea sistematică* a lecţiilor şi a diferitelor activităţi la cele trei şcoli experimentale. S-a efectuat peste 350 asistenţe la lecţii, atît la clasele experimentale, cît şi la anumite clase de control la care predau învăţători.

Colectivul de cercetători a participat, de asemenea, la numeroase activităţi desfăşurate în şcoală: consilii pedagogice, şedinţe cu părinţii, adunări pioniereşti, serbări şcolare etc.

Psihologii sovietici D. N. Bogoiavlenski şi N. A. Mencinskaia [1], ocupîndu-se de psihologia însuşirii cunoştinţelor în şcoală, arată că în

[1] *D. N. Bogoiavlenski* şi *N. A. Mencinskaia:* Psihologia însuşirii cunoştinţelor în şcoală, Moscova, 1959, cap. I.

cadrul experimentului de constatare a cunoștințelor însușite de elevi și a priceperii lor de a le aplica în practică, se pot da anumite teme experimentale de control. Aplicîndu-se în linii mari aceste indicații, pentru a se constata comparativ nivelul real de pregătire a elevilor la disciplinele de bază (limba romînă și matematica), la cele trei școli experimentale s-au dat lucrări scrise de control la clasele a III-a si a IV-a experimentale și la unele clase de control. Lucrările de control s-au dat în două etape ale anului școlar: în luna februarie și la sfîrșitul lunii mai 1961.

In luna februarie au dat lucrări scrise de control la matematică și limba romînă un număr de 174 elevi de la clasele experimentale și 183 elevi de la clasele de control. (S-au ales, în această etapă, drept clase de control, cele mai bune clase din școlile respective, la care predau învățători cu experiență, pentru a putea urmări pe parcurs evoluția diferențiată a muncii cadrelor didactice și a rezultatelor elevilor).

In luna mai s-a extins numărul claselor de control la care s-a dat lucrarea scrisă. De astă dată, s-au urmărit comparativ și rezultatele dobîndite de elevii de la clasele unde predau învățătorii, la clase care la sfîrșitul trimestrului al doilea au înregistrat situații procentuale similare cu acelea de la clasele experimentale, în ceea ce privește mediile trimestriale ale elevilor. In felul acesta, la sfîrșitul lunii mai au dat lucrări scrise de control la matematică și limba romînă un număr de 176 elevi de la clasele experimentale și 402 elevi de la clasele de control.

Verificarea și notarea celor peste 1860 de lucrări scrise de control ale elevilor de la cele trei școli experimentale au procurat unele date interesante asupra nivelului lor de pregătire și asupra progreselor realizate de ei în însușirea cunoștințelor.

Spre a întregi și cu alte aspecte rezultatele obținute, s-au organizat diferite *convorbiri* (frontale sau individuale) cu elevii claselor experimentale, cu cadrele didactice și cu părinții elevilor. Pentru a cunoaște mai pe larg părerea cadrelor didactice despre sistemul predării pe obiecte la clasele I—IV, s-a cerut profesorilor de la clasele experimentale, precum și învățătorilor de la cele trei școli experimentale, să răspundă în scris la următoarea întrebare: „Ce părere aveți despre sistemul predării pe obiecte de către profesori în clasele I—IV?". Au răspuns la această anchetă un număr de 70 profesori și învățători (24 profesori și 46 învățători).

Studiul documentelor școlare a permis, de asemenea, să se completeze informațiile asupra activității instructiv-educative a cadrelor didactice și asupra rezultatelor muncii elevilor. Toate aceste metode de cercetare au dat posibilitatea să se cuprindă, în genere, multilateral fenomenul studiat, să se adune un bogat și variat material faptic, care, analizat, permite să se formuleze unele concluzii preliminare îndreptățite.

Pentru organizarea experimentală la cele trei școli din Capitală, s-a pornit de la ideea justă că, în scopul asigurării unor concluzii cît mai întemeiate, nu se vor selecționa pentru experimentare clase în care elevii au marcat în anii precedenți indici cu totul superiori de cunoștințe și disciplină. Din păcate însă, cele mai multe din clasele alese pentru experimentare prezentau multe deficiențe în ceea ce privește pregătirea elevilor și îndeosebi disciplina lor.

De aceea, este explicabil faptul că la începutul anului școlar la cele trei școli, atît la clasele a III-a, cît și clasele a IV-a experimentale, nivelul de cunoștințe, priceperi și deprinderi al multor elevi, ca și disciplina acestora, era sub media normală. Cu toate aceste greutăți inițiale, clasele experimentale au înregistrat succese mari, chiar la încheierea primului an de experimentare.

Trecerea de la munca cu un singur învățător la aceea cu mai mulți profesori a însemnat, după cum era și normal, o perioadă de acomodare pentru elevi. Ea a fost însă scurtă și n-a provocat greutăți prea mari cadrelor didactice. După două-trei săptămîni (unii chiar într-un timp mult mai scurt), elevii s-au acomodat cu noul sistem de organizare a muncii din clasa lor. Elevii din clasele a III s-au acomodat, în marea lor majoritate, mult mai repede cu noile condiții, decît acei din clasele a IV-a experimentale.

In fața profesorilor, în momentul începerii activității la clasele experimentale, se puneau numeroase probleme ce se cereau rezolvate cît mai urgent. Chiar dacă mulți dintre ei fuseseră învățători înainte de a deveni profesori, *reacomodarea* lor la munca cu cei mici le-a cerut un oarecare timp, care a fost însă foarte scurt. De altfel, nici pentru aceia care nu predaseră niciodată la clasele mici, munca de acomodare n-a fost prea grea și prea îndelungată. După cîteva săptămîni, o dată cu cunoașterea elevilor și cu studierea materiei prevăzute de programă, cei mai mulți profesori s-au încadrat rapid și organic în noul sistem de muncă. O problemă importantă era ca fiecare să cunoască bine programa și manualele școlare, să-și reîmprospăteze cunoștințele de metodică adecvate, nu numai la specialitatea sa, ci, pe cît posibil, și la unele din celelalte discipline ale clasei. Desigur că această cerință s-a rezolvat, ca să spunem așa, din mers. Pe măsură ce se înainta mai mult în predarea materiei, în cunoașterea reciprocă a muncii întregului colectiv al clasei, această cerință dobîndea o rezolvare tot mai mulțumitoare.

O sarcină serioasă pentru fiecare profesor era de a cunoaște într-un timp cît mai scurt, pe toți copiii clasei sale, atît sub trăsăturile lor pozitive, cît și negative, în scopul practic imediat de a lupta cu cît mai mult succes pentru înlăturarea celor mai grave deficiențe constatate în cunoștințele elevilor, pentru ridicarea continuă a nivelului lor la învățătură și îmbunătățirea disciplinei clasei. Pentru aceasta era necesar ca, din clasele formate din elevi cu o pregătire neomogenă și aproape monadici din punctul de vedere al vieții clasei, să se închege și să se dezvolte un colectiv de elevi, care să ajute efectiv cadrele didactice la ridicarea nivelului la învățătură, la asigurarea disciplinei, ordinii și curățeniei clasei.

În prealabil, era însă nevoie de un colectiv unit de profesori. Veniți de la școli diferite, fiecare din ei cu unele cerințe diferite față de elevi, era necesar ca profesorii clasei să stabilească și să dezvolte mereu unitatea lor de cerințe educative la clasa respectivă, unitate de cerințe care trebuie să ducă la asigurarea unui proces instructiv-educativ eficace și adecvat. În realizarea acestei unități de cerințe, dirigintelui i-a revenit rolul principal.

Străduindu-se mereu să-și îmbunătățească munca, fiecare profesor a dobîndit rezultate tot mai bune în înlăturarea lacunelor din cunoștințele elevilor, în ridicarea nivelului lor la învățătură. Roadele acestei activități s-au văzut destul de curînd. Dacă progresele în toate direcțiile au fost mai mici în primele două trimestre, date fiind condițiile inițiale de plecare

în desfășurarea muncii școlare, în trimestrul al III-lea rezultatele bune s-au făcut simțite mai masiv și mai în adîncime.

Desigur, în activitatea unor cadre didactice, ca și în munca unor elevi, n-au fost înlăturate toate deficiențele, dar rezultatele cu care clasele experimentale și-au încheiat anul școlar sînt de bun augur pentru activitatea viitoare a acestor clase.

* * *

După un an de muncă sub conducerea și îndrumarea profesorilor, rezultatele la învățătură obținute de elevii claselor experimentale sînt foarte bune. Notele sînt, după cum se spune, indicele obiectiv al calității muncii elevilor. Mediile anuale ale elevilor arată modul în care colectivul pedagogic al unei clase a apreciat nivelul și calitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor.

Ce ne indică, în această privință, procentele anuale de reușiți la clasele a III-a și a IV-a de la școlile experimentale? La cele trei școli experimentale au funcționat în anul acesta școlar un număr de 14 clase a III-a și 14 clase a IV-a. Ce loc ocupă cele șase clase experimentale față de celelalte 22 clase a III-a și a IV-a de la școlile respective, clase la care au predat învățători?

La sfîrșitul anului școlar la una din școlile experimentale, și anume la Școala de 7 ani nr. 150, ambele clase experimentale (atît clasa a III-a, cît și clasa a IV-a) au fost în fruntea tuturor claselor de la cele trei școli experimentale prin procentul de elevi promovați (100% elevi promovați la ambele clase). La Școala de 7 ani nr. 111, promovabilitatea la clasa a III-a experimentală este tot de 100%, în schimb la clasa a IV-a experimentală promovabilitatea înregistrează un procent de numai 90%. La Școala de 7 ani nr. 175, în clasa a III-a experimentală sînt 93% elevi promovați, iar în clasa a IV-a experimentală 97% elevi promovați.

Clasele a III-a și a IV-a experimentale se clasează în rîndul claselor cuprinse între 100% și 90% promovați. *În urma lor* sînt clase la care au predat învățătorii și la care procentul promovabilității ajunge la unii pînă la 77%.

Trebuie remarcat că clasele a III-a experimentale au avut rezultate mai bune decît clasele a IV-a experimentale. Ele au un procent mult mai ridicat de elevi cu medii numai de 9 și 10, decît clasele a IV-a. Desigur, este necesar să se ia în considerație la aprecierea rezultatelor și faptul că clasele a IV-a au prezentat probleme mult mai spinoase în ceea ce privește elevii, la începutul acestui an școlar.

Totuși, ținem să subliniem în mod deosebit faptul că elevii claselor a III-a s-au acomodat într-un timp mult mai scurt cu noul sistem de organizare a muncii instructiv-educative în clasa lor și că au obținut rezultate mult mai bune la sfîrșitul anului școlar.

Acest lucru ne îndreptățește să formulăm ipoteza că introducerea sistemului predării pe obiecte de către profesori, începînd cu o clasă mai mică, poate da rezultate bune.

Continuarea experimentului în anii următori va infirma sau va confirma această ipoteză. Notele și mediile elevilor ne spun, desigur multe, dar, după cum se știe, nu spun totul.

Una din afirmațiile cu largă circulație în rîndurile profesorilor de la clasele V—VII este că, în clasele I—IV, mulți învățători pun elevilor note mari, care nu oglindesc în mod real nivelul de pregătire al acestora. De aici, „surpriza" neplăcută a părinților, care nu se pot dumiri cum se face că copilul lor ia în clasa a V-a note de 5 sau de 6, ba uneori chiar sub 5, la obiecte la care în clasele I—IV copilul avusese numai note de 9 și 10.

E drept că, de multe ori, unii învățători sînt „mai darnici" la note în dauna unei exigențe principiale. Profesorii sînt, în genere, mai exigenți și mai drămuiți în ceea ce pri-

veşte notarea elevilor. La unii învăţători există adesea „principiul" că, dacă un copil e bun la matematică sau la romînă, atunci e bun în aceeaşi măsură şi la celelalte discipline şcolare. Se petrece, ca să zicem aşa, un fel de „halo" al notelor bune de la matematică sau romînă asupra notelor de la celelalte obiecte. Această idee o subliniază în mod explicit şi învăţătoarea R. M. de la Şcoala de 7 ani nr. 111, ca răspuns la chestionarul în legătură cu experimentul organizat în şcoala lor: „Trebuie recunoscut că un învăţător care predă toate obiectele mai face concesii unui elev bun la aritmetică şi limba romînă şi mai slab la desen ori educaţia fizică. Îi mai trece cu vederea şi îi pune note mari, fapt care nu s-ar întîmpla dacă ar fi un profesor de specialitate".

Amintim de problema notării elevilor, deoarece, dacă s-ar compara notele elevilor de la clasele experimentale cu notele unora din clasele unde au predat învăţători, s-ar constata uşor că la clasele experimentale notele unor elevi au fost, în genere, mult mai mici. Se pare însă că ele corespund mult mai mult nivelului real de pregătire al elevilor.

Ţinem să subliniem faptul că prezenţa claselor experimentale în cadrul celor trei şcoli a constituit un stimulent pentru toţi învăţătorii şcolilor în a-şi îmbunătăţi continuu munca, în a-şi mări exigenţa faţă de pregătirea elevilor. Totodată, nu poate fi trecută cu vederea nici constatarea că, în şcolile respective, sînt şi învăţători foarte buni.

Totuşi, asistenţele la ore ca şi lucrările scrise de control de la cele trei şcoli, atît în luna februarie cît şi în luna mai la limba romînă şi matematică, ne fac să punem sub semnul întrebării unele din procentele de promovabilitate cu care au încheiat anul şcolar unii elevi.

Ce au arătat cele peste 1860 de lucrări scrise de control ale elevilor din clasele a III-a şi a IV-a ?

Desigur, lucrările respective oglindesc numai *anumite* cunoştinţe şi deprinderi ale elevilor la cele două discipline de bază ale claselor I—IV. Totuşi, la matematică rezolvarea problemelor de control alese a putut să ne dea posibilitatea de a verifica, în mare măsură, temeinicia însuşirii unor cunoştinţe esenţiale prevăzute în programă. La limba romînă, deşi la această vîrstă deprinderile de exprimare scrisă rămîn în urma acelora de exprimare orală, probele scrise de control au oferit un mijloc destul de bun, pentru a preciza în ce măsură elevii ştiu să scrie corect şi şi-au însuşit, teoretic şi practic, unele cunoştinţe gramaticale de bază.

Prima probă scrisă de control a fost efectuată în zilele de 31 ianuarie şi 11 februarie 1961 [1]. Atît la matematică cît şi la limba romînă, la clasele a III-a, cu excepţia clasei experimentale de la Şcoala de 7 ani nr. 175, la fiecare clasă de control au fost în luna februarie rezultate mai bune decît la clasele experimentale.

La clasele a IV-a, cu excepţia lucrării de limba romînă a clasei a IV-a experimentale de la Şcoala de 7 ani nr. 111, rezultatele sondajului scris atît la matematică, cît şi la limba romînă au fost, de asemenea, mai bune la clasele de control decît la clasele experimentale.

Ţinîndu-se seama că, din punct de vedere statistic, procentele medii aplicate pe un număr mai mare de subiecţi dau o valabilitate mai mare, deoarecere în acest fel elementele contingente sînt mai uşor estompate, s-au stabilit procentele medii obţinute de clasele experimentale şi procentele medii obţinute de clasele de control. Procentele medii stabilite pentru sondajul din luna februarie au arătat, de asemenea, că clasele de control prezentau procente medii mai bune decît ale claselor experimentale.

La 30 şi 31 mai a fost efectuat al doilea sondaj de control. El a fost aplicat din nou la cele şase clase experimentale şi, în schimb, a fost extins la un număr de 13 clase de control. Cu excepţia clasei experimentale de la Şcoala de 7 ani Nr. 150, clasele a III-a experimentale au dat la matematică procente mult mai ridicate de elevi cu note bune decît clasele de control. La limba romînă toate cele trei clase a III-a experimentale au obţinut note mai mari decît clasele de control.

---

[1] Nu este cazul să dăm aici numeroasele tabele cu notele şi procentele obţinute de elevi pe clase şi pe cadre didactice.

Toate clasele a IV-a experimentale au obținut la limba romînă procente de promovabilitate mai mari față de clasele de control; la matematică clasa a IV-a experimentală de la Școala de 7 ani nr. 175 a obținut cele mai bune rezultate pe școală: la școlile de 7 ani nr. 111 și 150 clasele a IV-a experimentale au obținut, fiecare, locul al doilea printre clasele de control ale școlilor respective.

Procentele medii obținute la sondajul din mai arată că la ambele clase experimentale atît la matematică, cît și la limba romînă, a crescut nivelul de pregătire a elevilor, care, ca atare, au obținut procente medii superioare elevilor din clasele de control.

Dacă comparăm rezultatele obținute la sondajul din februarie cu acelea de la sondajul din mai (dar numai la clasele de control unde s-a făcut sondajul și în luna februarie), dobîndim următoarele procente medii comparative:

Obiectul	Clasele a III-a				Clasele a IV-a			
	Clase cu învățători		Clase cu profesori		Clase cu învățători		Clase cu profesori	
	Sondaj febr.	Sondaj mai	Sondaj febr.	Sondaj mai	Sondaj febr.	Sondaj mai	Sondaj febr.	Sondaj mai
Matematica	63 % elevi cu note bune	78 % elevi cu note bune	53 % elevi cu note bune	78 % elevi cu note bune	80 % elevi cu note bune	78 % elevi cu note bune	69 % elevi cu note bune	72 % elevi cu note bune
Limba romînă	65 % elevi cu note bune	69 % elevi cu note bune	58 % elevi cu note bune	80 % elevi cu note bune	73 % elevi cu note bune	70 % elevi cu note bune	72 % elev cu note bune	89 % elevi cu note bune

Procentele medii comparative arată că, în timp ce la clasele a III-a de control creșterile sînt destul de mici atît la matematică (10%), cît și la limba romînă (4%), iar la clasele a IV-a de control procentele au scăzut atît la matematică (—2%), cît și la limba romînă (—3%), la clasele a III-a și a IV-a experimentale procentele de elevi cu note bune au crescut mult atît la matematică (clasa a III-a: 15%; clasa a IV-a: 3%), cît și la limba romînă (clasa a III-a: 22%; clasa a IV-a: 17%).

Ce concluzie se poate desprinde din toată această analiză statistică?

În primul rînd, situația reală, pe baza sondajelor de control efectuate, dovedește că la sfîrșitul anului școlar nivelul mediu de cunoștințe la matematică al elevilor de la clasele a III-a experimentale a egalat nivelul mediu al claselor de control, iar la clasele a IV-a experimentale s-a apropiat foarte mult de acela al claselor de control. La limba romînă, la sfîrșitul anului școlar, nivelul mediu de cunoștințe al elevilor de la clasele a III-a și a IV-a experimentale, care la sondajul din februarie prezentau procente inferioare claselor de control, a înregistrat un salt marcant față de clasele de control. Acest lucru arată, ca să spunem așa „matematic" că, organizînd munca cu profesori în loc de învățători la clasele I—IV, cunoștințele elevilor se îmbunătățesc foarte mult, chiar la clase inițial mai slab pregătite.

În al doilea rînd, în timp ce clasele experimentale au marcat la sfîrșitul anului școlar o creștere accentuată a nivelului mediu de note bune al

elevilor, ceea ce înseamnă că profesorii au izbutit să-și desfășoare, în mare măsură, activitatea lor pe o linie ascendentă, clasele de control au marcat, fie creșteri mici, fie aspecte regresive. Nu vrem să tragem de aici concluzia, evident falsă, că învățătorii au muncit deficitar, ci că, în condițiile organizării muncii cu profesori, după depășirea perioadei de acomodare și cunoaștere reciprocă între profesor și clasă, munca de instruire și educare a profesorului capătă, în mod obiectiv (am îndrăzni să spunem „legic") posibilități mult mai mari pentru a ridica continuu pe o treaptă superioară procesul de instruire și educare a copiilor.

În al treilea rînd, trebuie să remarcăm în mod deosebit procentele medii mari de creștere, de la un sondaj la altul, la clasele a III-a experimentale, în comparație cu clasele a IV-a experimentale, ceea ce ne întărește presupunerea că *organizarea chiar din clasele mai mici a sistemului de predare pe obiecte de către profesori poate să dea rezultate bune.*

În sfîrșit, este necesar să arătăm că timpul mediu consumat de elevii claselor experimentale pentru efectuarea lucrărilor, în luna mai, a fost net superior celui de la clasele de control, ceea ce dovedește nu numai o creștere a nivelului lor de pregătire, ci și creșterea „mobilității" lor intelectuale, a rapidității lor de gîndire, indice al unei dezvoltări superioare a elevilor de la clasele experimentale față de elevii de la clasele de control.

Din punct de vedere calitativ, lucrările din luna mai ale elevilor din clasele experimentale marchează un progres evident. Probele de control au arătat că cei mai mulți din elevii cu note slabe la primul sondaj au făcut progrese extrem de mari. La matematică s-a îmbunătățit simțitor modul cum elevii își înlănțuiau raționamentele matematice necesare rezolvării problemei. Lipsurile în ceea ce privește calculul scris au scăzut mult. Lucrările sînt scrise mult mai ordonat, mai îngrijit.

La limba romînă rezultatele sînt și mai bune. Sînt numeroase lucrări fără nici o greșeală. Progrese evidente se pot constata în privința însușirii conștiente a cunoștințelor la gramatică și a aplicării lor în practică. Dacă la clasele a III-a de control circa 80% din elevi n-au recunoscut pe o pronume în propoziția *Elena o roagă*, în schimb la clasele experimentale procentul este aproape invers. La fel și pentru clasele a IV-a: dacă marea majoritate a elevilor de la clasele de control, în propoziția *Cu mare bucurie poporul nostru a sărbătorit aniversarea partidului*, au luat drept „forme sintagmatice" cuvintele „cu mare bucurie" și „aniversarea partidului", considerîndu-le complement, la cei mai mulți elevi de la clasele experimentale procesul de analiză a mers în mod just mai departe pînă la fiecare cuvînt. Aceasta dovedește că elevii de la clasele experimentale și-au asimilat mai temeinic cunoștințele gramaticale și și-au dezvoltat mai mult priceperea de a face o analiză gramaticală.

De altfel, aceleași constatări ne-au fost prilejuite și în timpul asistențelor noastre la lecțiile profesorilor de la clasele experimentale. La matematică, elevii claselor experimentale și-au dezvoltat mult gîndirea matematică; ei sînt mai stăpîni pe calculul oral și scris și și-au format deprinderea de a rezolva probleme complexe în scris și oral, folosind un limbaj matematic specific, adecvat. Formarea la elevi a unui limbaj matematic corect are mare importanță pentru dezvoltarea gîndirii lor matematice, deoarece, după cum a arătat-o întotdeauna practica școlară, confuziile în terminologia matematică vădesc adesea confuzii conceptuale ale elevilor respectivi.

La orele de limba romînă elevii claselor experimentale și-au dezvoltat foarte mult limbajul. (Subliniem, în primul rînd, acest lucru, deoarece aceasta te izbește în mod cu totul deosebit la elevii acestor clase, dacă îi compari cu colegii lor de la clasele de control). Dezvoltarea limbajului și, îndeosebi a limbajului scris, a dus în mod evident la dezvoltarea lor intelectuală. Ei și-au îmbogățit mult fondul de idei necesar formării unui viitor comunist și alcătuiesc cu ușurință compuneri în care folosesc un vocabular bogat și expresiv. Elevii citesc clar, curgător și expresiv. Ei și-au însușit temeinic și conștient noțiunile gramaticale predate.

Marea majoritate a copiilor şi-au însuşit în mod temeinic toate cunoştinţele cerute de programa şcolară la istorie, geografie şi ştiinţele naturii. La caligrafie şi desen, activitatea desfăşurată de elevi sub îndrumarea profesorului specialist a dat, de asemenea, rezultate bune. La expoziţiile de sfîrşit de an, organizate de cele trei şcoli experimentale, desenele şi caietele de caligrafie ale elevilor de la clasele experimentale au stîrnit numeroase aprecieri pozitive din partea vizitatorilor. Aceleaşi bune aprecieri unanime au dobîndit la expoziţie şi lucrările executate de elevi la orele de lucru manual.

În ceea ce priveşte predarea muzicii, elevii din clasele I—IV au învăţat să cînte corect şi expresiv numeroase bucăţi, iar în clasele a III-a şi a IV-a să cunoască şi să înţeleagă semnele muzicale din cuprinsul octavei Do_1—Do^2. În clasele I şi a II-a elevii au început să capete primele elemente ale unei educaţii muzicale sistematice. În acest sens, iată ce scrie învăţătoarea I. G. de la Şcoala de 7 ani nr. 111, la clasa căreia muzica şi educaţia fizică se predau de profesori specialişti: „Orele de muzică şi educaţie fizică sînt binevenite la clasa I. Aşa cum au fost predate de specialişti, ele au contribuit la ridicarea nivelului la învăţătură al elevilor".

Lecţiile de educaţie fizică au avut un caracter atractiv şi util. Elevii şi-au format deprinderile necesare unei ţinute corecte. Chiar din clasa I, ei au dobîndit deprinderile unor mişcări fizice, prevăzute în programă, pe care le execută corect, cu precizie şi cu plăcere. Elevii claselor experimentale simt din ce în ce mai multă dragoste pentru educaţia fizică, pentru practicarea ei sistematică şi continuă. Lecţiile de educaţie fizică nu obosesc copiii, ci, dimpotrivă, după aceste ore elevii se simt mai vioi şi mai apţi pentru muncă. S-a asistat la orele de educaţie fizică la clasele I şi a II-a; în continuare s-a asistat la orele de citire ale învăţătorilor. Lecţiile de citire au decurs normal, elevii n-au manifestat nici un fel de oboseală sau neatenţie.

În cele trei şcoli experimentale s-au organizat cu elevii claselor experimentale, în cadrul activităţii sportive, întreceri pe clase cu probe diferite, precum şi ansambluri de dansuri naţionale şi de gimnastică.

La sfîrşitul anului şcolar, la cele trei şcoli experimentale au fost organizate serbări de sfîrşit de an, al căror program l-au susţinut elevii claselor experimentale. Programul a fost alcătuit din recitări, coruri, dansuri şi gimnastică ritmică.

Căpătînd la fiecare disciplină o pregătire temeinică, pe baza programei şcolare, elevii claselor experimentale au început să se dezvolte mai bine. Ei sînt activi, au o gîndire logică mai dezvoltată şi un orizont intelectual mai larg decît mulţi din ceilalţi copii; ei şi-au dezvoltat mult spiritul de observaţie. În marea lor majoritate ei au căpătat şi unele deprinderi de muncă independentă.

Se înţelege că aceste aprecieri pozitive nu vizează toată masa elevilor claselor experimentale, în bloc. Mai sînt, firește, şi elevi care au încă o insuficientă pregătire la unele obiecte. Numărul lor este însă mic în comparaţie cu marea majoritate a elevilor care au înregistrat progrese evidente în clasele experimentale.

În ceea ce priveşte educaţia elevilor în spiritul moralei comuniste, s-au dobîndit, de asemenea, multe rezultate pozitive. Procesul de educare a elevilor în spiritul moralei comuniste este însă un proces complex şi îndelungat. Rezultatele sale imediate sînt mult mai greu de dovedit. Se remarcă, totuşi, la elevi progrese evidente în însuşirea unor noţiuni etice, formate sub acţiunea muncii educative a profesorilor şi, îndeosebi, a profesorilor diriginţi.

La lecţie, în compunerile lor, în articolele de la gazeta de perete a clasei, elevii dovedesc că şi-au însuşit bine unele noţiuni morale, pe care ştiu să le folosească corect în exprimarea lor orală şi scrisă. La mulţi elevi se vădeşte existenţa unei concordanţe între noţiunile etice însuşite şi comportarea lor. Ne permitem să dăm, în acest sens, un singur exemplu. În clasa a IV-a C de la Şcoala de 7 ani nr. 150, s-a vorbit la ora de dirigenţie

despre problema respectării bunurilor obștești. Au luat cuvîntul mulți elevi, care au arătat cum și de ce trebuie să respecți bunul obștesc. După cîteva zile însă, un elev a început să zgîrie banca cu o lamă. Elevul Petrișor V., care l-a văzut, i-a atras atenția și i-a cerut să nu mai continue fapta sa. Elevul vinovat, temîndu-se de opinia copiilor care îl susțineau pe Petrișor, a început să nege că a comis fapta. Elevii clasei au fost foarte supărați de atitudinea de două ori necorespunzătoare a colegului lor: a încercat să strice bunurile obștești și, apoi, a mințit că ar fi făcut-o. Cel mai revoltat de această comportare a elevului în culpă a fost Petrișor, care a scris la gazeta de perete următorul articol:

Păstrarea bunului obștesc

„Din grija partidului nostru drag ni s-a pus la dispoziție o școală nouă, frumoasă, luminoasă și frumos mobilată.

Noi, elevii acestei școli, avem datoria să păstrăm clădirea și mobilierul în cele mai bune condiții, pentru ca să poată fi folosite și de mulți alți copii ce vor urma după noi.

Majoritatea elevilor din clasa noastră au înțeles cum trebuie să păstreze avutul obștesc, dar nu același lucru putem spune și despre elevul Mihai P. Acesta zgîrie băncile intenționat cu lama și nu recunoaște cînd este prins asupra faptului.

Noi vom sta de vorbă cu el, pentru a-l lămuri ce abatere gravă este aceea de a distruge bunul obștesc".

Asemenea exemple s-ar putea da multe de la toate școlile și clasele experimentale.

În procesul muncii de învățare, elevii și-au însușit noțiuni tot mai clare referitoare la patrie și patriotism. Ca răspuns la întrebarea „Ce este patria?", unii din elevii claselor a IV-a experimentale au izbutit să dea o definiție elementară mult mai apropiată de adevăr, decît aceea dată de majoritatea elevilor din clasele de control.

Citățm unele din aceste definiții: „Patria este țara celor ce muncesc, nu a asupritorilor poporului". (Petrișor V., Școala de 7 ani nr. 150); „Patria este țara unde oamenii muncii sînt fericiți" (Gheorghe G., Școala de 7 ani nr. 111); „Patria este țara oamenilor ce muncesc" (Nicolae M., Școala de 7 ani nr. 175); „Prin patrie noi înțelegem toate realizările partidului și ale regimului nostru" (Dan I., Școala de 7 ani nr. 111).

Ceea ce îți atrage în mod evident atenția în aceste definiții este orientarea spre social, spre partinic în formularea lor. Desigur că astfel de noțiuni elementare despre patrie nu au apărut de la sine, ci ca o consecință, în primul rînd, a procesului de învățămînt desfășurat în clasele respective.

Problema disciplinei a fost una din cele mai serioase probleme educative la multe din clasele experimentale, mai ales la începutul anului școlar. A fost nevoie de eforturile susținute ale întregului colectiv pedagogic al clasei și, îndeosebi, ale diriginților, pentru ca la sfîrșitul anului, sprijinindu-se pe colectivul de elevi care se formase, cadrele didactice să aibă succese evidente pe această linie.

Elemente nedisciplinate au mai rămas în clase. Dar influența lor negativă asupra clasei a scăzut mult, o dată cu ridicarea nivelului instructiv-educativ al colectivului de elevi.

Un imbold deosebit în îmbunătățirea disciplinei l-au constituit diferite acțiuni concrete întreprinse de diriginți. Astfel, la îndemnul dirigintei, în cinstea aniversării partidului, elevii din clasa a IV-a C experimentală a Școlii de 7 ani nr. 150 au chemat la întrecere pe colegii lor din clasa a IV-a A (de control). Obiectivele întrecerii erau: a) clasa noastră să fie cea mai curată; b) nici o notă sub 7; c) gazeta noastră de perete să fie frumoasă, interesantă și mobilizatoare; d) nici o întîrziere de la oră.

Elevii clasei experimentale au pornit cu entuziasm la întrecere. Copiii erau mereu preocupați ca să respecte obiectivele întrecerii. Săptămînal, la ora de dirigenție ei discutau, sub îndrumarea dirigintei, rezultatele și se luau măsurile necesare pentru cîștigarea întrecerii. Fiecare elev se socotea mobilizat în urmărirea acțiunilor care le reveneau în comun. Astfel, atunci cînd colectivul gazetei de perete neglijase o bucată de timp să aducă articole noi, responsabilul clasei a scris din proprie inițiativă un articol intitulat «Interviu luat gazetei de perete „Sîrguința"» în care critica foarte ingenios și amuzant colectivul gazetei de perete pentru că nu-și făcea datoria.

Imediat după apariția articolului, colectivul gazetei de perete a și pregătit un număr frumos și interesant. Trebuie să subliniem în mod deosebit spiritul de inițiativă al elevilor, care foloseau toate mijloacele pentru realizarea obiectivelor întrecerii. Gazeta de perete devenise într-adevăr publicația mobilizatoare pentru antrenarea elevilor în realizarea sarcinilor. În zilele din preajma sărbătoririi lui 8 Mai, la gazeta de perete a apărut, de pildă, următorul articol, semnat de eleva Doina B.:

Aspecte din întrecere

„În cinstea apropiatei zile de 8 Mai, cînd va avea loc sărbătorirea celei de a 40-a aniversări a Partidului, noi, elevii clasei a IV-a C, ne-am luat la întrecere cu elevii clasei a IV-a A, încă înainte de vacanța de primăvară.

Noi ne străduim să fim mai disciplinați ca pînă acum, să lăsăm clasa curată, să fim ordonați și să ne scriem temele frumos și regulat.

Această întrecere a folosit și folosește elevilor, pentru că ei se ambiționează să-și îndeplinească sarcinile, afară de doi-trei pe care nu-i numim. Se știu ei!

Noi, elevii clasei a IV-a C, vrem să terminăm această întrecere cu rezultate cît mai bune, mai ales că sîntem o clasă experimentală".

Rezultatul acestei întreceri a dus la o evidentă îmbunătățire a muncii clasei.

În cele arătate mai sus nu s-a încercat o analiză, ci doar prezentarea unor aspecte educative interesante, care ne fac să subscriem și noi declarația unuia din diriginții claselor experimentale: „Educația în spiritul moralei comuniste a elevilor a făcut progrese mari, deși n-a atins încă înălțimea nivelului instructiv".

*

* *

Desigur, toate realizările dobîndite de elevii claselor experimentale atît pe linia instructivă, cît și pe cea educativă, se datoresc, în primul rînd, faptului că ei au învățat cu profesori în aceste clase. Aceasta este însăși ipoteza cercetării noastre, pe care practica școlară a confirmat-o chiar din primul an de verificare experimentală în cîteva școli.

Am vrea să reluăm aici o idee subliniată, de altfel, și în paginile anterioare, dar pe care o socotim esențială pentru înțelegerea concluziilor noastre.

La școlile experimentale, la clasele de control au funcționat, pe lîngă învățătorii cu mai puțină experiență, numeroși învățători cu o bună pregătire profesională și o mare experiență în muncă. De asemenea, la clasele experimentale nu și-au dus activitatea numai profesori foarte buni.

Dacă s-au obținut unele rezultate mai bune la clasele experimentale, decît la clasele de control, explicația nu trebuie căutată, după părerea noastră, în munca excelentă a cutărui sau cutărui profesor — în mod individualizat — de la clasele experimentale. Ci, după cum au dovedit-o faptele, rezultatele se datoresc, în primul rînd, *sistemului nou de predare.*

Dacă rezultatele s-ar datora numai muncii individualizate a unor cadre didactice, nu s-ar putea explica în mod logic, rațional, faptul că la învățătorii excelenți, pînă la urmă, cu toată munca foarte bună a acestora, elevii claselor de control au fost întrecuți în multe privințe de către elevii claselor experimentale.

Numai faptul că elevii din clasele experimentale au muncit cu un colectiv de specialiști, în loc să-și ducă activitatea sub îndrumarea unui singur om, adică a învățătorului, explică, după părerea noastră, clar și logic, rezultatele obținute, în afara oricăror aspecte fortuite.

Organizarea și desfășurarea muncii elevilor după sistemul predării pe obiecte de către specialiști determină *în mod obiectiv*, putem spune *legic*, rezultatele mult mai bune ale elevilor. Dacă n-ar fi așa, nu s-ar putea, de pildă, explica rezultatele bune obținute de învățătorii (subliniem *învățătorii*) care au predat pe grupe de discipline — deci mai mulți în aceeași clasă — în cadrul experimentului amintit, organizat în regiunea Stalingrad. Acești învățători n-au devenit peste noapte profesori. Au rămas învățători, dar, avînd să se preocupe de un număr mult mai restrîns de probleme, au putut în mod necesar să obțină rezultate mai bune, *specializîndu-se*.

În afară de aceasta, faptul că elevul, în loc să fie tributar numai influențelor unei singure personalități — a învățătorului — este în contact, chiar de la o vîrstă fragedă, cu personalități diverse, care se străduiesc unitar să-i descopere și să-i dezvolte aptitudinile în mod treptat și sistematic, constituie o sursă cu mari și necunoscute potențe educative pentru pregătirea viitorului cetățean al lumii socialiste.

Ținîndu-se seama de considerentele de mai sus, vom căuta să arătăm unele aspecte din munca metodică a profesorilor de la clasele experimentale, aspecte care merită să fie în mod special subliniate[1]. Subliniem în mod special faptul că, în mod izolat, un procedeu sau altul sau mai multe sînt și pot fi folosite și de un învățător bun. Ceea ce, în mod obiectiv, este împiedicat să facă chiar cel mai bun învățător, este de a fi *purtătorul întregului sistem de metode și procedee variate*, pe care specializarea unui colectiv de profesori îl permite și îl poate realiza.

Profesorul care predă la clasele I—IV, fiind un cadru specializat pe un profil mai limitat decît învățătorul, are, în mod evident, o mai bună pregătire de specialitate la disciplina sa. Acest lucru îi va permite să asigure la lecție un nivel superior științific cunoștințelor pe care le va preda. El nu depășește programa școlară. Profesorul obține rezultate pozitive nu prin amplificarea cunoștințelor, ci printr-o mai bună clarificare și adîncire a cunoștințelor prevăzute de programă.

Psihologii sovietici au arătat de mult că formalismul în munca școlară rezultă din însușirea cunoștințelor de către elev în afara efortului său intelectual de a opera cu aceste cunoștințe, adică în afara includerii analizei, sintezei, comparării și generalizării în procesul de însușire a cunoștințelor și în afara deprinderii de a le aplica în practică.

---

[1] Nu încercăm să individualizăm problemele pe școli și clase, deoarece, după părerea noastră, în cadrul experimentului urmărit nu asta contează.

În munca lor la lecție, profesorii de la clasele experimentale au dus o luptă perseverentă împotriva formalismului în cunoștințele elevilor, pentru însușirea de către elevi a unor cunoștințe temeinice și durabile.

De exemplu, am asistat la o lecție de științele naturii la o învățătoare bună. Se preda aparatul digestiv. A adus planșe, a făcut o schiță la tablă. A chemat la tablă, la fixare, mai mulți elevi să arate pe planșe și pe schița făcută diferite organe ale aparatului digestiv; ei le-au arătat, în genere, corect. La plecare, la sfîrșitul lecției, am cerut copiilor să-și arate pe *corpul lor*, unde este ficatul. Consternare generală! Nici un elev n-a fost în stare să arate unde i se află ficatul. Un elev l-a arătat prin dreptul inimii. Profesoara de științele naturii de la clasa experimentală la care am asistat în aceeași zi, la predarea aceleiași teme, a insistat în mod special asupra faptului ca fiecare copil să-și palpeze ficatul și alte organe ale aparatului digestiv.

Profesorul, spre deosebire de învățător, fiind mai stăpîn pe specialitatea sa, pune la lecție numeroase întrebări de judecată; elevii săi sînt deprinși mult mai mult să raporteze o cunoștință la alta, să caute legături între ele, să le integreze în sisteme de cunoștințe. Discuții de felul următor sînt prezente de multe ori la lecțiile profesorilor:

„*Profesoara:* Ia să ne închipuim că Ionel, colegul vostru, are pojar. Îi plac însă orele de științele naturii și, de aceea, vine la școală. Ce spuneți voi, să-l ascult sau nu lecția?

Eleva: Nu! Să fi stat acasă! Ce, vrea să ne molipsească pe toți? Pojarul e doar o boală molipsitoare.

Profesoara: Da! Ai răspuns foarte bine! Pojarul e o boală molipsitoare și, de aceea, bolnavul trebuie izolat!" (Școala de 7 ani nr. 150, la o lecție la clasa a IV-a C).

Elevii claselor experimentale, sub îndrumarea atentă a profesorilor, sînt ajutați să se ridice treptat la înțelegerea fenomenelor. Se știe, de pildă, că deprinderea elevului de a se ridica de la partea narativă la înțelegerea fenomenului istoric cere timp și muncă din partea cadrelor didactice. Specialistul are, desigur, mai multă pricepere în acest domeniu. Iată, de exemplu, un moment de la o lecție de istorie la clasa a IV-a C experimentală de la Școala de 7 ani nr. 150:

„*Profesoara:* Ce-a cîștigat poporul nostru în 1877, prin lupta sa?

Elevul: Independența națională.

Profesoara: Cum era această independență?

Elevul: Era doar o independență față de dușmanii din afară, față de turci.

Profesoara: Dar adevărata independență cînd a cucerit-o poporul nostru?

Elevul: Abia după 23 August 1944.

Profesoara: De ce abia atunci?

Elevul: Fiindcă atunci poporul nostru s-a eliberat nu numai de dușmanii din afară, de hitleriști, ci a pornit să se elibereze și de dușmanii dinăuntru.

Profesoara: Cine erau acești dușmani?

Elevul: Boierii, capitaliștii."

În procesul învățării, la lecțiile predate de profesori, elevul este îndrumat să efectueze sistematic un proces continuu de analiză și sinteză, care îl ajută să înțeleagă mai aprofundat fenomenele, să cunoască pe încetul unele aspecte esențiale ale realității.

Se pot face, în acest sens, foarte interesante observații asupra felului cum este predată gramatica de către mulți învățători și de către profesorii de la clasele experimentale. Cercetările psihologice au arătat că gîndirea

intuitivă a elevului de vîrstă şcolară mică îl împiedică la început să se îndepărteze de imaginea concretă a obiectului, pentru a înţelege abstracţiile gramaticale. De aceea, de obicei, elevii mici acordă valoare gramaticală, nu cuvîntului văzut sub latura de fenomen gramatical, ci obiectului semnalat prin cuvînt.

La toate clasele de control a III-a şi a IV-a la care s-a asistat, cu foarte mici excepţii, elevii, la analiza gramaticală, spun că în propoziţia: „Elevul scrie", „elevul" este subiect pentru că despre el se vorbeşte în propoziţie. Nici o învăţătoare la care s-a asistat nu s-a simţit obligată să corecteze o asemenea afirmaţie a elevului interogat. Profesorii de limba romînă au insistat, în schimb, la fiecare lecţie, ca elevii să răspundă corect: «Cuvîntul sau partea de propoziţie „elevul" este subiect» ajutîndu-i să înţeleagă de ce e corectă o asemenea formulare şi de ce este incorectă prima. Rezultatul: marea majoritate a elevilor şi-au însuşit mai temeinic noţiunile gramaticale prevăzute de programă.

Pentru a evita formalismul în însuşirea noţiunilor, profesorii de la clasele experimentale, care privesc predarea fiecărei noţiuni prevăzute în programa claselor a III-a şi a IV-a prin prisma cerinţelor ulterioare ale disciplinei respective în clasele V—VII, caută ca, în exemplele date, să folosească în mod variat notele neesenţiale; ei evită exemplele-şablon, care împiedică dezvoltarea unei gîndiri gramaticale juste şi care aduc primejdia formalismului în cunoştinţele elevilor. O grijă deosebită o acordă profesorul de limba romînă dezvoltării exprimării orale şi scrise a elevilor. Precizia în exprimarea fiecărei noţiuni e o cerinţă respectată cu grijă de fiecare profesor.

Iată un exemplu în această privinţă:

La Şcoala de 7 ani nr. 111, la clasa a IV-a A experimentală, a avut loc o lecţie deschisă la ora profesorului de limba romînă. La această lecţie au participat toţi învăţătorii şi profesorii de limba romînă de la şcoala respectivă. Lecţia a fost reuşită. Ne permitem să cităm cîteva fragmente din procesul verbal al şedinţei de analiză, proces-verbal semnat de învăţătorii participanţi şi de metodista şcolii: „In tot timpul elevii s-au exprimat corect, cu termeni gramaticali ştiinţifici ca, de exemplu: *feminin* şi nu *femenin*, cum se exprimă majoritatea elevilor de clasa a V-a, care vin de la învăţători". Apoi, în continuare, o concluzie: „In clasa a V-a, elevii nu vor da prea mult de lucru profesorului de limba romînă, deoarece au cunoştinţe de bază bine însuşite". O astfel de apreciere, chiar din partea învăţătorilor, este semnificativă.

Nu intenţionăm să intrăm în expunerea fiecărei discipline pentru a sublinia în mod concret aspectele metodice specifice. O astfel de lucrare ar viza alte obiective, nelegate în mod organic de prezentul material. Ţinem să subliniem că, la toate disciplinele, profesorii au manifestat de cele mai multe ori o grijă deosebită, pentru a se face înţeleşi de eleyi, pentru a-i face pe elevi să-şi însuşească în mod conştient şi activ materialul predat.

Deoarece predominarea relativă a primului sistem de semnalizare este caracteristică vieţii psihice a şcolarului de vîrstă mică, profesorii au folosit în predare un bogat material intuitiv. Schemele, graficele, hărţile, tablourile, mulajele, diafilmele etc. — totul a fost utilizat cu grijă în predarea lecţiilor.

Astfel, la predarea lecţiei despre viaţa lui Eminescu, elevii au vizionat unele imagini din diafilmul consacrat vieţii marelui nostru poet (clasa a IV-a C, Şcoala de 7 ani

nr. 150); la lecția despre „Pești", la clasa a III-a s-au adus păstrăvi într-un mic acvariu (clasa a III-a C, Școala de 7 ani nr. 111) etc.

S-a dus o muncă susținută de legare a cunoștințelor elevilor de viață, de practică.

La predarea cunoștințelor de electricitate, elevii și-au construit, sub îndrumarea profesoarei, un circuit electric dintr-o baterie, un bec și fire montate pe o bucată de placaj (clasa a IV-a C, Școala de 7 ani nr. 150); la predarea cunoștințelor de științele naturii s-au făcut cu elevii răsadnițe mici, s-au cultivat pe straturi, la lotul experimental, cartofi și porumb etc. (Școala de 7 ani nr. 111).

Se știe că pe școlarii mici din clasele a III-a și a IV-a îi interesează tot mai mult jocurile cu caracter intelectual. Profesorii de la clasele experimentale au căutat să folosească aceste interese ale elevilor în scopul transmiterii, sub o formă mai atractivă, a unor cunoștințe din programă.

Astfel, la clasa a IV-a C a Școlii de 7 ani nr. 150, profesoara de istorie, care urmărea însușirea temeinică a unor date istorice de către elevi, pentru a le dezvolta astfel posibilitatea de a înțelege cronologia, a adus la lecție cartonașe pe care a scris anumiți ani: 1514, 1821, 1848 etc. (cîte un cartonaș pentru fiecare rînd de bănci). A dat elevilor niște fișe și le-a cerut ca fiecare să-și noteze pe fișele primite, ce eveniment s-a întîmplat la anul indicat pe cartonașul dat pentru rîndul lor de bănci, precum și numele conducătorului mișcării populare respective. Elevii au fost foarte interesați de acest joc. La lecția următoare profesoara a anunțat elevilor, care rînd de bănci a răspuns mai bine și de ce.

La o lecție recapitulativă de științele naturii, la aceeași clasă și școală [1], profesoara a folosit următorul mijloc de repetare a cunoștințelor: elevii aveau de recapitulat cunoștințele despre corpul omenesc și îngrijirea lui. Profesoara a pregătit cîteva bilețele pe care a scris numele unei boli din cele învățate la lecțiile anterioare (tuberculoza, scarlatina etc.). Fiecare rînd de bănci trebuia să aleagă doi copii care să joace rolul „doctorilor" (un „doctor" și ajutorul său) și un copil care să joace rolul „bolnavului". Profesoara juca rolul mamei, care însoțește pe copilul bolnav. Elevul „bolnav" trebuia să tragă la sorți un bilet din cele pregătite de profesoară, apoi, fără să spună numele bolii sau să arate cuiva biletul, decît profesoarei, trebuia să indice celor doi copii „doctori" boala de care suferea. „Doctorii" trebuiau apoi, pe baza simptomelor arătate, să diagnosticheze boala și să recomande tratamentul. Ora a trecut foarte plăcut și interesant pentru copii.

Dacă în munca cu un singur învățător copiii au „nenorocul" să nimerească la un cadru didactic nu în totul corespunzător, atunci ei vor suferi grave prejudicii în pregătirea și dezvoltarea lor. În cazul predării pe obiecte de mai mulți profesori, acest lucru este mai anevoie să se producă. De pildă, dacă la matematică, într-o zi lecția a fost mai slabă, la romînă e posibil să aibă loc o lecție excelentă, care să ajute efectiv la o mai bună pregătire și dezvoltare a elevilor.

Același lucru se va întîmpla și în cazul cînd elevii clasei respective ar nimeri, eventual, pe mîna unui profesor nu în totul corespunzător la una din disciplinele prevăzute în planul de învățămînt. De aceea și din acest punct de vedere sistemul de muncă cu profesori este incontestabil superior.

[1] Insistăm intenționat asupra procedeelor variate folosite de diferiți profesori la aceeași clasă, pentru a reliefa mai pregnant ideea diversității și varietății procedeelor folosite de profesori, spre deosebire de un singur învățător.

Înainte de a trece la unele aspecte ale muncii profesorilor referitoare la latura educativă a procesului de învățămînt, am dori să arătăm că la muzică, deoarece elevii învață cu un specialist, a fost posibil ca ei să-și însușească cunoștințele despre notele muzicale încă din clasa a III-a. Aceasta le va permite pe viitor să dobîndească o mai bogată educație muzicală, în comparație cu elevii pregătiți de învățători, care în clasele I—IV învață doar anumite cîntece după auz.

Specialistul în predarea educației fizice, a desenului, caligrafiei, a lucrului manual înseamnă o mai temeinică pregătire a elevilor din clasele I—IV, pentru a putea să dobîndească în toate clasele elementele necesare educației comuniste.

Pentru a se putea asigura o influență educativă sistematică și efectivă, în clasele mici mai mult încă decît în clasele mari, este necesar să se asigure unitatea de cerințe educative a întregului colectiv pedagogic al clasei. Profesorii de la clasele experimentale, sub îndrumarea dirigintelui, au căutat să realizeze cît mai bine acest obiectiv pedagogic.

Numirea unui profesor diriginte la clasele a III-a și a IV-a este o măsură foarte importantă pentru succesul muncii educative a elevilor din clasele mici.

Sarcinile dirigintelui la clasele mici sînt mai mari și mai grele, decît ale dirigintelui din celelalte clase. El trebuie să fie acela care mobilizează în permanență colectivul pedagogic al clasei la respectarea unității de cerințe, la studierea și cunoașterea elevilor, la asigurarea unor măsuri educative unitare, pe o etapă imediată sau mai îndepărtată.

Totuși, mai mult decît la clasele superioare, fiecărui profesor al clasei îi revine rolul de a exercita sarcinile dirigintelui la ora lui; fiecare profesor trebuie să ajute efectiv pe diriginte să rezolve sarcinile prevăzute în planul muncii educative. Atunci cînd acest lucru a fost înțeles de profesorii clasei și pus în practică, rezultatele au fost întotdeauna foarte bune. Astfel, la una din clasele a III-a experimentale, diriginta făcea controlul curățeniei elevilor doar la orele sale și la ora de dirigenție. La un moment dat, elevii au început să vină cu batiste curate numai în acele zile, în care aveau ore cu diriginta lor. Observînd acest lucru, diriginta a rugat pe ceilalți profesori ai clasei să facă și ei din cînd în cînd controlul batistelor și al curățeniei elevilor. Măsura pusă în practică a avut ca efect că elevii, de atunci, veneau regulat cu batistele curate.

Un rol mare în munca educativă la aceste clase îl are ora de dirigenție. Învățătorul face educația elevului sporadic, la întîmplare. El nu are o oră în care să pună pe elevi în contact cu anumite probleme etice, în mod sistematic și gradat. În privința aceasta, ora de dirigenție în clasele III—IV joacă un rol de frunte în acțiunea de a transmite elevilor unele noțiuni etice în mod organizat și sistematic. La clasele experimentale s-au dus cu elevii discuții etice pe teme variate: „Dragostea pentru partid", „Să înveți aceasta este datoria ta față de patrie", „Cum să ne purtăm față de cei mai în vîrstă" etc. Orele de dirigenție au constituit un mijloc excelent pentru profesor ca să discute cu elevii unele idei referitoare la sărbătorile revoluționare: 7 Noiembrie, 1 Mai, aniversarea partidului etc. Ele au oferit, de asemenea, prilejul ca diriginții să lăr-

gească cunoștințele elevilor, consacrînd unele ore problemelor în legătură cu educația lor estetică (de pildă, discuțiile pe marginea unor lecturi interesante etc.).

Ședințele de analiză a muncii clasei au dat posibilitate dirigintelui să-și cunoască mai bine elevii. Acestea l-au ajutat, totodată, să dezvolte la elevi spiritul critic, spiritul de observație, inițiativa etc.

O problemă serioasă ce s-a ridicat a fost aceea a metodicii orelor de dirigenție. La aceste ore elevilor din clasele mici trebuie să li se transmită unele idei, mai ales pe cale emoțională; de aceea, după ce s-a încercat fără rezultat să se facă ore de dirigenție pe bază de mici referate, s-a găsit calea mai justă de a le organiza, pornind de la unele materiale concrete, legate de viața clasei sau literare.

E nevoie să se studieze încă cu grijă problema pentru a se putea elabora materialele cele mai adecvate organizării și desfășurării muncii dirigintelui în clasele a III-a și a IV-a, ținîndu-se seama de specificul de vîrstă al elevilor.

Unii diriginți au găsit forme ingenioase pentru organizarea orelor de dirigenție. Astfel, la o oră de dirigenție la clasa a III-a D, la Școala de 7 ani nr. 150, diriginta a organizat ora cu tema „Cum să mergem pe stradă", pe baza unui pliant ilustrat, tipărit de Miliția Capitalei, intitulat „A. B. C.-ul circulației". După ce s-au citit versurile umoristice de sub imaginile în care se arăta cum nu trebuie să se poarte copiii pe stradă, s-au discutat cu elevii aspecte concrete din viața clasei. La plecare, s-a făcut o mică aplicație practică; elevii, pe rînduri, gata de plecare, nu puteau părăsi clasa decît după ce unul din colegii lor, înarmat cu un disc roșu și verde, le dădea plecarea. În felul acesta, s-a unit învățarea teoretică a regulilor de circulație cu un început de aplicare practică.

Diriginții au dus o muncă susținută pentru închegarea și dezvoltarea colectivului de elevi al clasei. Gazeta de perete, pregătirea anumitor serbări școlare, acțiuni de muncă comună ale elevilor clasei etc. au servit, cu rezultate bune, în această direcție. Vizitele în comun la muzee (Muzeul de istoria partidului, Muzeul ruso-romîn etc.), la fabrici, la biblioteci din cartier etc. au fost, de asemenea, binevenite în munca claselor experimentale.

Antrenarea părinților și a organizației de pionieri în munca educativă a avut efecte pozitive pentru îmbunătățirea disciplinei claselor, pentru educarea comunistă a copiilor. Ședințele regulate cu părinții elevilor, la care s-au discutat nu numai situația la învățătură a clasei, ci și unele probleme pedagogice (de pildă: despre regimul copilului în familie etc.) au ajutat la mobilizarea părinților în obținerea unor succese tot mai mari în ceea ce privește educația comunistă a elevilor.

*
* *

Credem că prezintă interes și problema de a cunoaște cum au primit cadrele didactice și părinții experimentarea predării pe obiecte de către profesori în clasele I—IV.

În ceea ce privește cadrele didactice, învățătorii și profesorii claselor experimentale erau cei mai indicați să-și spună părerea, pe baza celor

constatate în școlile lor. La fel și părinții copiilor de la clasele experimentale.

De aceea, în convorbirile noastre i-am solicitat mereu să spună ce cred despre experiment și desfășurarea lui. Mai mult încă, așa cum am arătat anterior, am rugat cadrele didactice din clasele I—IV (învățătorii și profesorii) să-și arate în scris părerea despre experiment.

În 75% din răspunsuri, se susține cu căldură predarea la toate obiectele de către profesori în clasele III—IV și a muzicii și educației fizice de către profesorii specialiști în clasele I și a II-a. În 15% din răspunsuri se susține numai ca, alături de învățători, la toate clasele I—IV să predea anumiți specialiști: la muzică, desen, caligrafie, lucru manual și educație fizică. Numai în 10% din răspunsuri s-a pledat pentru rămînerea în vechiul sistem de predare — cu un învățător la toate disciplinele.

Profesorii care predau la clasele experimentale, pe baza propriei lor experiențe, și-au arătat adeziunea la acest nou sistem de organizare a muncii în clasele I—IV. Care sînt argumentele unora din ei în susținerea experimentului?

„Predarea pe obiecte de către profesori la clasele I—IV — spune diriginta de la clasa a III-a experimentală de la Școala de 7 ani nr. 150 — este bună din următoarele motive:

— va asigura o prezentare mai temeinică a cunoștințelor, întrucît (fără a minimaliza posibilitățile învățătorilor) fiecare profesor este mai în curent cu tot ce e nou în domeniul lui;

— va asigura predarea tuturor obiectelor în aceeași măsură; se constată adesea că, fie din lipsă de cunoștințe temeinice, fie din lipsă de așa-zis talent, unele obiecte de învățămînt (ca de pildă: muzica, educația fizică, lucrul manual sau chiar științele naturii sau istoria) s'nt predate superficial, lipsind astfel pe copii de sprijinul pe care îl pot primi — în dezvoltarea lor — de la aceste discipline școlare;

— va impiedica formarea întregii clase potrivit cerințelor unui singur pedagog, lucru care, după părerea mea, contribuie ca în clasa a V-a copiii să se acomodeze atît de greu cu predarea de către un grup de profesori;

— va asigura o mai justă apreciere a muncii și posibilităților fiecărui elev, la fiecare materie".

Diriginta clasei a III-a experimentală de la Școala de 7 ani nr. 175, invocă în sprijinul experimentului un motiv de ordin psihologic:

„Din punct de vedere psihologic — spune ea — acest sistem de predare prezintă o importanță mare: elevul, venind în contact cu mai mulți profesori, capătă deprinderea acomodării cu diferite cadre didactice, care, în predarea disciplinei lor, folosesc diferite metode și procedee adecvate. Acest lucru face să crească interesul elevilor la lecție, le mărește vioiciunea și face să le dispară timiditatea pe care o au de obicei mai tîrziu, atunci cînd învață cu un singur învățător".

În privința posibilităților pe care le are acest sistem de a asigura latura educativă în clasele I—IV, diriginta clasei a IV-a de la Școala de 7 ani nr. 150 spune:

„Dirigintele poate coordona munca instructiv-educativă a clasei tot atît de bine ca și un învățător foarte conștiincios".

Răspunsurile învățătorilor în favoarea sistemului de predare pe obiecte de către profesori sînt numeroase. Iată, de pildă, ce spune învățătoarea

fruntașă I. S. de la Școala de 7 ani nr. 111, în legătură cu problema noastră:

„Munca de învățător — predarea tuturor materiilor la o clasă de un singur om — corespunde trecutului, cînd cultura, știința și tehnica înaintau foarte încet. În anii puterii populare, în lupta de construire a socialismului, știința, tehnica, întreaga noastră cultură a luat o dezvoltare nemaiîntîlnită". După ce arată, în continuare, că astăzi conținutul învățămîntului la clasele I—IV s-a îmbogățit mult față de trecut, că predarea acestui conținut cere o pregătire mult mai bună, ea trage concluzia logică:

„În acest stadiu munca învățătorului nu poate fi cuprinsă de un singur om. Predarea pe materii de către cadre didactice specializate la clasele a III-a și a IV-a cred că va asigura cele mai bune rezultate în învățămînt. Specialistul pregătește o lecție și același material pentru 4—5 clase, adică repetă aceeași muncă didactică, perfecționînd-o de la lecție la lecție. Cu fiecare lecție el înaintează în practica predării aceluiași obiect. Învățătorul trebuie să pregătească 4—5 lecții zilnic, din domenii diferite, cu material didactic diferit; munca lui cere o pregătire variată, cere timp și putere de muncă mai mare: el înaintează mai încet în perfecționarea practicii predării, pentru că în loc să predea, de exemplu, tema „Atributul" la 4—5 clase și în fiecare an, învățătorul predă această temă o dată la patru ani. De aceea, consider că predarea pe obiecte de oameni specializați la clasele a III-a și a IV-a este un fruct copt, care se desprinde din practica pedagogică a școlii noastre în stadiul actual".

Învățătoarea E. Gh. de la aceeași școală aduce drept argument constatarea ei personală că e greu pentru un învățător să descopere și să dezvolte la timp toate aptitudinile elevilor:

„Sînt de acord cu predarea pe obiecte — spune ea — deoarece elevul este urmărit mai îndeaproape în privința aptitudinilor de către un profesor specialist. Profesorul poate observa mai bine pe elev la obiectul său, la specialitatea sa, decît pot s-o fac eu la toate disciplinele, la toate specialitățile. Nu e ușor să fii specialist la toate obiectele!"

Ținem să analizăm pe scurt și părerile negative ale învățătorilor, care socotesc că predarea pe obiecte de către specialiști în clasele I—IV nu este justificată.

În primul rînd, unii susțin că, *deoarece profesorul nu are voie să depășească programa și să dea, deci, cunoștințe în plus elevilor, învățătorul are suficientă pregătire ca să predea și el cunoștințele la nivelul programei.*

Mai întîi trebuie să arătăm că astăzi, cînd s-au dezvoltat atît de mult mijloacele de informare și de propagandă (presa, publicațiile, radioul, televiziunea), care pătrund tot mai adînc în mase, copilul dobîndește, în activitatea lui în afara școlii, numeroase cunoștințe care depășesc cu mult programa și se poate întîmpla de multe ori ca la ore, fie să facă completări, fie să pună întrebări care să-l pună în încurcătură pe un nespecialist.

În al doilea rînd, profesorul care predă în clasele I—IV, fără să depășească programa: a) asigură o mai mare exactitate științifică în predarea materiei; b) reușește, fiind mai bine pregătit, să-i facă pe elevi să aprofundeze mai temeinic materia predată, s-o înțeleagă mai bine; c) face mai ușor legătura între cunoștințele prezente și acelea care urmează să și le însușească elevul în clasele următoare. În felul acesta, el asigură o mai bună drămuire a ceea ce este esențial sau secundar în materia prevăzută de programă, materie pe care o va preda și prin prisma cerințelor pregătirii viitoare a elevului.

Un al doilea argument adus de unii învățători, este că *fiecare profesor, predînd un singur obiect, ar încerca să specializeze pe copii la disciplina sa, ceea ce ar stîrbi pregătirea armonioasă și unitară la toate disciplinele, cerință necesară la această vîrstă.*

Predînd numai materia prevăzută de programa claselor I—IV, profesorul nu poate să-l „specializeze" pe copil la obiectul său mai mult decît oricare învățător. Chiar dacă, în mod ipotetic, unul din profesori ar încerca să dea o pondere deosebită obiectului său, el va fi contracarat de ceilalți profesori ai clasei, care se străduiesc, fiecare în parte, să

predea cît mai bine. În felul acesta, elevul va fi, în genere, solicitat de atracţii egale pentru toate disciplinele, ceea ce va împiedica o aşa-zisă „specializare" timpurie.

Dimpotrivă, învăţătorul este acela care neglijează, de cele mai multe ori, unele discipline prevăzute în planul de învăţămînt (muzica sau educaţia fizică etc.) sau predă cu mai mult „elan" o disciplină în dauna altora, după preferinţele sale sau pregătirea proprie (de exemplu, dacă stăpîneşte mai bine materia de limba romînă, insistă în mod deosebit asupra acestui obiect, în dauna predării ştiinţelor naturii sau a istoriei etc.). Or, tocmai în felul acesta el face o pregătire unilaterală, contrarie scopurilor educaţiei multilaterale pe care trebuie s-o realizeze şcoala noastră.

Un învăţător susţine că *profesorii, fiind deprinşi să predea la clasele mari şi unor elevi de altă vîrstă, nu vor putea să se coboare la nivelul copiilor din clasele I—IV la predarea diferitelor discipline.*

Practica a arătat că, după o scurtă perioadă de acomodare, toţi profesorii s-au integrat normal în viaţa claselor experimentale şi rareori unii din ei au „evadat" în domenii de cunoştinţe sau de limbaj superioare nivelului copiilor. Apoi, trebuie să ţinem seama că învăţătorii actuali au fost pregătiţi în şcoli speciale, tocmai ca să se poată coborî la nivelul copiilor din clasele I—IV.

Dar, aşa cum s-a arătat în expunerea referitoare la „Problemele principale privind trecerea la şcoala generală de 8 ani", făcută de tovarăşul acad. I. G. Murgulescu, ministrul Învăţămîntului şi Culturii, la şedinţa Consiliului superior al şcolilor din mai a.c., viitorii specialişti din clasele unde se va preda pe obiecte de către profesori vor proveni, fie din absolvenţii unor institute pedagogice speciale unde vor dobîndi pregătirea necesară, fie din actualii învăţători care se vor specializa pentru predarea unei singure discipline, fie din profesorii care vor căpăta, prin cursuri speciale I.P.C.D. şi cercuri metodice etc. o pregătire corespunzătoare ca să poată preda la clasele I—IV.

În toate aceste cazuri, viitorii profesori de la clasele I—IV vor putea să dobîndească pregătirea necesară ca să se „coboare" pînă la nivelul copiilor din clasele I—IV.

Un alt argument împotriva introducerii sistemului predării pe obiecte este că *trecerea de la un profesor la altul, în cursul fiecărei zile, cere din partea copiilor o adaptare, pe care aceştia o au în mică măsură sau nu o au de loc.*

Acest aşa-zis „argument" e mai mult o presupunere, o părere, deoarece realitatea, practica, viaţa claselor experimentale au dovedit că, după o scurtă perioadă de acomodare la începutul anului, elevii n-au resimţit nici un fel de greutate, trecînd în cursul fiecărei zile, de la un profesor la altul.

Varietatea metodelor şi procedeelor folosite de fiecare profesor, în locul şablonului metodic pe care îl practică de multe ori învăţătorul, procură elevilor la fiecare oră o *odihnă activă*, care îi face mult mai apţi de muncă. La şcolarul mic interesele de cunoaştere sînt, în genere, vii. Ei sînt atraşi mereu de obiecte, probleme, aspecte noi. O lecţie interesantă, frumoasă, captează uşor atenţia elevilor de această vîrstă. Acest lucru determină şi posibilitatea lor de adaptare uşoară în cadrul sistemului de predare pe obiecte de către profesori. Cum ar putea oare să se simtă obosiţi copiii sau să aibă greutăţi în acomodare, cînd la fiecare nouă oră atenţia lor este solicitată în mod mai atractiv datorită muncii fiecărui profesor în parte?

Astfel, pentru a da doar un exemplu, amintim de activitatea elevilor într-o singură zi, la sfîrşitul lunii aprilie, la Şcoala de 7 ani nr. 150. La clasa a IV-a C, elevii au fost solicitaţi de următoarele forme metodice folosite de profesori: ora întîi — matematica; elevii au făcut măsurători în curtea şcolii, utilizînd jaloane, ruleta etc.; ora a doua — dirigenţia; s-a discutat despre realizările oamenilor muncii din ţara noastră sub conducerea partidului şi s-a vizionat diafilmul „Oraşe noi pe harta patriei"; ora a treia — ştiinţele naturii; lecţia s-a desfăşurat în cabinetul de ştiinţele naturale, unde, în faţa mulajului corpului omenesc şi a planşelor, elevii au luat cunoştinţă despre aparatul circulator al omului şi au trecut din mînă în mînă *inima* din interiorul mulajului, au fost puşi să-şi ia pulsul, să constate că ei, fiind mici, au pulsaţia mai ridicată decît a unui om matur etc.; ora a patra — lucru manual; profesoara le-a vorbit despre apropierea sărbătorii de 1 Mai, despre defilarea lor cu flori de hîrtie în mînă şi, sub îndrumarea ei, fiecare copil s-a străduit să-şi lucreze o floare de hîrtie cît mai frumoasă pentru marea sărbătoare a oamenilor muncii. Elevii, deşi sunase, au refuzat să plece pînă n-au terminat floarea de hîrtie începută.

În întreaga lor activitate zilnică elevii nu se simt de loc obosiți și se acomodează ușor, trecînd de la o oră la alta. Aceasta e realitatea pe care ne-o arată viața claselor experimentale.

„N-am constatat niciodată nici o oboseală a copilului după orele făcute cu profesorii la școală — a declarat, la o ședință cu părinții, mama unui elev din clasa a III-a experimentală a Școlii de 7 ani nr. 111. Copilul are acum un interes sporit pentru învățătură, ceea ce mă bucură. Nu-l mai îmboldesc să-și facă lecțiile ca în trecut".

Unii învățători sînt împotriva sistemului de predare pe obiecte de către profesori, *deoarece, după părerea lor, copilul de vîrstă școlară mică simte nevoia să se atașeze de un singur om — învățătorul, pe care îl ia ca model; copilul nu se poate atașa deodată de mai multe persoane.*

Dacă la clasele experimentale au fost numiți profesori diriginți, acest lucru s-a făcut, printre altele, și pentru ca aceștia, venind în contact cu copiii mai îndelungă vreme (prin orele de dirigenție, prin vizitele la copii acasă etc.), să le poată capta „atașamentul", în vederea unei mai bune influențe educative asupra lor. Nu credem că ar fi rău dacă copiii s-ar „atașa" și de unul sau de altul dintre profesorii clasei, care ar avea mai mult ascendent asupra lor. Întregul colectiv pedagogic al clasei este un colectiv comunist. O mai mică „fixitate" (adică „atașare") față de numai o singură persoană de la care copilul, prin imitație, ar putea „împrumuta", e drept, și multe părți bune, dar și rele, este după părerea noastră, mai propice educării, încă de la o vîrstă școlară mică, a unor trăsături de caracter comuniste ca: spiritul de independență, lipsa de timiditate în fața unor persoane străine etc.

În sfîrșit, un ultim argument pe care l-au adus învățătorii care s-au pronunțat împotriva sistemului de predare pe obiecte de către profesori, era următorul: *învățătorul asigură mai ușor decît profesorii unitatea de cerințe educative și disciplina la copiii de această vîrstă; el poate să observe mai ușor anumite lipsuri ale elevului, deoarece îl are mai mult timp sub ochi decît fiecare profesor în parte.*

Dintre toate argumentele, acesta pare, ce-i drept, mai întemeiat.

Practica de un an de zile a muncii instructiv-educative în clasele experimentale, deși încă redusă ca timp, permite totuși să se spună, cu multă pondere reală, că un colectiv de profesori bine pregătiți, sub îndrumarea pricepută a unui diriginte bun, poate asigura unitatea de cerințe educative necesară asigurării educației comuniste a copiilor de această vîrstă. Că sînt și vor mai fi încă greutăți în această privință, e tot ce se poate. Dar aceasta nu schimbă nici teoretic, nici practic, afirmația formulată mai sus.

Fiecare profesor lucrînd alături de diriginte la asigurarea sarcinilor educative ale clasei, nivelul educativ al clasei va crește și, în mod necesar, acest lucru va duce la întărirea disciplinei, care va contribui la rîndul ei la ridicarea pe mai departe a nivelului instructiv-educativ al clasei.

Desfășurarea în bune condiții a muncii instructiv-educative cere într-adevăr educatorului o cunoaștere cît mai temeinică a elevilor, pentru a putea astfel să se ocupe la timp și cu rezultate bune de fiecare copil în parte.

În condițiile sistemului de predare pe obiecte de către profesori sarcina cunoașterii copiilor revine, se înțelege, în primul rînd, profesorului diriginte, care este mai mult în contact cu ei decît restul colectivului pedagogic al clasei. Dar el este și trebuie să fie ajutat în această acțiune de fiecare profesor de la clasa respectivă. În ședințele comune de muncă a dirigintelui cu colectivul pedagogic al clasei, se pot completa și se pot preciza datele în legătură cu cunoașterea cît mai aprofundată a fiecărui elev în parte. *Mai mulți ochi* pot vedea mai bine copiii decît *cei doi ochi*

ai învățătorului. Un profesor vede o latură, altul alta, al treilea una cu totul nouă (fie pozitivă, fie negativă) a copilului, poate tocmai acele laturi care, în mod obișnuit, unui singur om — învățătorului, datorită opticii personalității sale, ar putea să-i scape. Să nu uităm că, în condițiile *normale* de aplicare a sistemului de predare pe obiecte, în cazul generalizării experimentului, dirigintele, ca și colectivul de profesori ai clasei își conduce pe *verticală*, în continuare, munca cu aceeași clasă, ceea ce permite ca pe parcurs cunoașterea colectivului de copii să se adîncească, să se îmbunătățească treptat.

Respingînd toate aceste obiecții îndreptate împotriva predării pe obiecte de către profesori, *ne exprimăm din nou convingerea în justețea ipotezei care se experimentează și se va experimenta în continuare.*

Acei care susțin însă cu cea mai mare căldură, am putea spune cu un adevărat entuziasm, noul sistem de predare în clasele I—IV sînt, în mare măsură, părinții copiilor de la clasele experimentale. Primit la început cu unele îndoieli și rețineri, noul sistem de predare pe obiecte de către profesori a fost foarte curînd susținut cu încredere de majoritatea părinților. Rezultatele bune obținute de elevi, pe care părinții le puteau observa direct controlînd munca copiilor în familie, i-a convins repede despre justețea experimentului. N-a existat nici o ședință cu părinții elevilor de la clasele experimentale la care aceștia, îndeosebi începînd din trimestrul al doilea, să nu laude progresele copiilor din clasele unde predau profesori în loc de învățători.

E drept că unii mai repetau uneori că, atunci cînd învăța cu învățătorul, copilul lor lua numai nota 9 și 10, iar acum cînd învață cu profesori, copilul capătă și 8, 7 și chiar 6, dar imediat reveneau la argumentarea justă, susținînd, așa cum spunea la o ședință cu părinții, mama unui elev din clasa a III-a experimentală a Școlii de 7 ani nr. 111: „Notele sînt mai mici decît la învățător, dar ele sînt pe merit și asta ne bucură".

Ce argumente aduc părinții în susținerea sistemului de predare pe obiecte de către profesori?

În primul rînd, părinții au semnalat pregătirea mai bună a elevilor la diferitele discipline școlare.

Tovarășa T., la o ședință cu părinții, la Școala de 7 ani nr. 111, a declarat:

„La începutul anului școlar n-am fost prea entuziasmată că copilul meu învață cu profesori, socotind că acest lucru constituie o greutate pentru un copil de această vîrstă. Dar sistemul nou a prins; copiii s-au descurcat bine. Se vede astăzi, în munca copilului, că are o oră de dirigenție pe săptămînă, că are o oră de lectură! Copiii și-au îmbogățit foarte mult vocabularul. Cred că noul sistem a dat rezultate bune".

La aceeași ședință o altă mamă a arătat:

„Anul trecut, cînd era în clasa a III-a, copilul meu era un elev mijlociu, iar acum, după un an de muncă în clasa experimentală, cred că în anul școlar viitor, cînd va fi în clasa a V-a, va întrece cu mult pe fiica mea din clasa a V-a, care este totuși o elevă foarte bună".

Unii părinți au subliniat în mod deosebit faptul că la copiii din clasele experimentale, sub influența rodnică a procesului instructiv-educa-

tiv, se dezvoltă trăsături pozitive, pe care nu le au copiii claselor similare unde predau învățători.

Iată cum arată acest lucru, părintele unui elev de la Școala de 7 ani nr. 175:

„Sistemul de predare cu profesori la clasele a III-a și a IV-a este bun, deoarece dezvoltă curajul copiilor, face să le dispară timiditatea, le mărește atenția la ore prin schimbarea profesorului la fiecare oră și duce la o dezvoltare mai bună a copilului".

Alt părinte, la aceeași ședință, subliniază:

„Copilul meu a reușit să-și însușească bine cunoștințele, i-a dispărut timiditatea față de alți profesori și de persoane străine. Această formă de predare este bună și îmi exprim dorința să fie introdusă chiar din clasa a II-a". Iar părintele unui elev de la Școala de 7 ani nr. 111 a declarat la rîndul lui: „Munca cu profesorii a dat elevilor posibilitatea să se dezvolte mai bine. Copilul meu este azi mai receptiv pentru probleme noi: sociale, tehnice, științifice. Ceea ce învață la școală îl face să gîndească mai mult și mă trezesc că îmi pune tot felul de întrebări, care mă uimesc cum le formulează la vîrsta lui. Astfel, într-o zi, după ce s-a întors acasă de la lecția de istorie, m-a rugat să-i spun cîte state au mai rămas în lume sub exploatarea burghezilor".

În ultimele două trimestre orice ședință cu părinții la școlile experimentale se încheia, așa cum se arată în procesul-verbal din ziua de 1 iulie a.c. al comitetului de părinți de la clasa a IV-a experimentală a Școlii de 7 ani nr. 150, „într-o atmosferă aprobatoare și de apreciere a sistemului de învățămînt aplicat la această clasă experimentală".

De aceea, nu e de mirare că numeroși părinți au susținut călduros, în repetate rînduri, ca sistemul de predare pe obiecte să se extindă și în alte școli.

„Ar fi bine — spunea la o ședință părintele unui elev de la Școala de 7 ani nr. 175 — să se extindă sistemul nou și în alte școli. Eu mulțumesc partidului și guvernului pentru atenția acordată copiilor noștri prin introducerea unor mai bune mijloace de îmbunătățire a muncii școlare".

*

* *

Din cele arătate pînă aici se desprinde limpede ideea că în anul școlar 1960/61, cercetarea urmărită în cele trei școli experimentale din București, în care s-a aplicat sistemul de predare pe obiecte de către profesori, permite să se constate numeroase aspecte noi și interesante, care confirmă în largă măsură ipoteza de la care s-a plecat. Ideea predării pe obiecte de către profesori în clasele I—IV, a cărei verificare practică a inițiat-o Ministerul Învățămîntului și Culturii în anul școlar 1960/61, decurge logic, ca o consecință firească a necesității constituirii unei școli de 8 ani unitară și sudată, care să corespundă cît mai mult sarcinilor importante ale etapei de desăvîrșire a construcției socialiste și de trecere treptată spre comunism în patria noastră.

Copiii care au studiat anul acesta în clasele experimentale constituie, în primul rînd, *„elementele"* adecvate pentru a duce mai departe experimentul început. Intrînd într-o clasă superioară, acești copii vor fi de astă dată pe o altă „bază de plecare" decît colegii lor din clasele a III-a și

a IV-a din anul școlar 1960/61. Ei au o *experiență* dobîndită în munca comună de un an sub conducerea profesorilor și vor permite să se verifice practic, în continuare, tocmai acele aspecte care nu s-au putut constata în anul acesta școlar, de pildă, dacă se mai menține sau nu „pragul" între clasa a IV-a și a V-a.

Cercetarea experimentală a ipotezei, abordarea ei sub toate aspectele, presupune însă, în mod necesar, urmărirea ei pe coordonate spațiale și temporale mai largi, în vederea unor concluzii definitive.

Extinderea experimentului la un număr mai mare de școli din București și din țară (inclusiv școli de 7 ani din mediul rural), organizarea experimentării predării la toate obiectele de către profesori chiar din clasa I, îmbunătățirea continuă a muncii de cercetare etc., vor aduce date noi și interesante în vederea clarificării depline a tuturor laturilor pozitive în organizarea nouă a muncii instructiv-educative în clasele I—IV. Datele obținute pînă în prezent îndreptățesc în totul încrederea în confirmarea integrală ulterioară a ipotezei cercetate experimental, ceea ce va permite Ministerului Învățămîntului și Culturii să introducă, cu rezultate bune, pe scară de masă, noul sistem de organizare a activității instructiv-educative în clasele I—IV.

IN LEGĂTURĂ CU PREGĂTIREA CADRELOR DIDACTICE PENTRU ȘCOALA DE 8 ANI

Prof. *MARIA POPESCU*
Șefa secției de învățămînt
a raionului „V. I. Lenin"

Interesul deosebit cu care cadrele didactice și, în general, oamenii muncii discută problemele școlii de 8 ani confirmă faptul că trecerea la școala generală de 8 ani constituie un moment important al revoluției noastre culturale, al dezvoltării învățămîntului din patria noastră. Sarcinile care stau în fața școlii de 8 ani, exprimate în planul de învățămînt și programele școlare, impun o pregătire corespunzătoare a cadrelor didactice.

Pregătirea cadrelor didactice pentru școala medie se realizează în universități sau în institute pedagogice cu durata de 5 ani. Problema care cere o soluționare nouă, cerută de structura organizatorică actuală, este sistemul de pregătire a cadrelor didactice pentru școala de 8 ani.

Formele de pregătire propuse în raportul prezentat de tovarășul academician Ilie Murgulescu, ministrul Învățămîntului și Culturii, la Consiliul superior al școlilor din mai 1961 sînt izvorîte dintr-un aprofundat studiu al experienței trecutului și dintr-o largă consultare a cadrelor de specialitate. În raport se propune lichidarea școlilor pedagogice de 6 ani și a institutelor pedagogice de învățători și crearea unor institute pedagogice de 3 ani, care să asigure o pregătire unitară, superioară a cadrelor pentru școala de 8 ani. Prin această măsură s-a realizat un vechi deziderat al învățătorilor : studii superioare, deci posibilitatea unei mai ample pregătiri din punct de vedere științific și pedagogic.

Ce lung pare drumul, dacă încercăm să comparăm formele de pregătire a învățătorilor în trecut cu forma aceasta, care va prinde viață în cadrul planului de 6 ani. Vorbind despre învățătorul cu studii superioare, nu poți să nu-ți amintești de începutul învățămîntului sătesc din Țara Romînească și din Moldova. Nu poți să nu-ți amintești de acei dascăli care au lucrat în cele 2 309 școli create în Țara Romînească începînd din anul 1838, prin strădania lui Petrache Poenaru. Prevalîndu-se de prevederea art. 332 al Regulamentului Organic, care acorda dreptul de subsistență din magaziile Statului cîntăreților bisericești, care vor învăța copiii satului carte și cîntări, Petrache Poenaru a reușit să orga-

nizeze pentru cîntăreți cursuri pregătitoare, în lunile de vară, la școlile primare din capitalele județelor numite școli normale, pentru a-i iniția în problemele muncii didactice. Cum au lucrat acești cîntăreți, nu este greu să ne închipuim, dacă luăm în considerare faptul că boierii, se opuneau măsurilor privitoare la construirea de clădiri școlare, la înființarea de noi școli.

Nu este greu să ne reprezentăm nici felul cum se desfășura învățămîntul, cum erau pregătiți învățătorii ceva mai tîrziu, în vremea copilăriei lui Ion Creangă sau cînd Eminescu cutreiera satele ca revizor școlar.

Concepția organelor de stat asupra nivelului de pregătire a învățătorilor rezultă destul de convingător din procesele verbale redactate de Mihai Eminescu în anul 1875. Unul dintre acestea este zguduitor prin reflectarea indiferenței organelor de stat față de pregătirea și competența pedagogică a învățătorului. Primarul din Perieni acceptase să deschidă școala și să plătească un salariu de învățător, numai cu condiția ca postul să fie acordat preotului, care nu avea calificare de învățător. Preotul a primit cu bucurie postul, dar la școală nu s-a prezentat, socotind că este prea departe de casă. Pentru a încasa totuși salariul, a trimis în locul său, ca suplinitor un nepot în vîrstă de 12 ani. Lipsa de îndrumare pe care putea să o dea acest copil de 12 ani celorlalți copii și pregătirea pe care o avea pentru munca de învățător, nu constituiau probleme pentru organele de stat și mai ales pentru primar, care era bucuros că numirea s-a făcut după dorința sa.

Asemenea abuzuri și asemenea indiferență față de calitățile și pregătirea învățătorului au fost caracteristice orînduirii burghezo-moșierești.

Dacă numărul anilor de școlarizare pentru pregătirea învățătorilor s-a extins, de la 2 ani în Școala Vasiliană pînă la 7 și 8 ani, nu în aceeași măsură s-a ridicat și îmbunătățit conținutul științific al învățămîntului pedagogic. În condițiile regimului burghezo-moșieresc, de altfel, nivelul de pregătire a învățătorilor nici nu putea să crească prea mult, deoarece guvernanții nu erau interesați în ridicarea nivelului învățămîntului de masă, pentru copiii oamenilor muncii.

Prețuirea largă de care se bucură învățătorul în regimul nostru de democrație populară se reflectă în mare măsură și în grija ce se manifestă continuu față de pregătirea corespunzătoare științifică și pedagogică a acestuia. Noul institut de 3 ani ce se va crea pentru pregătirea cadrelor necesare școlii de 8 ani, se numără printre măsurile luate în acest sens. Institutul pedagogic de 3 ani va avea un caracter deschis, absolvenții avînd posibilitatea să-și continue pregătirea la universitate sau în institutele pedagogice de 5 ani. Acest caracter deschis va face ca în institutele de 3 ani să se recruteze elemente, care să poată deveni cadre destoinice în domeniul educației, cu largi posibilități, atît în ceea ce privește pregătirea științifică cît și cea pedagogică.

Trecerea de la sistemul de pregătire medie a învățătorilor la noul sistem — cu studii superioare — demonstrează că pentru predarea cunoștințelor la clasele mici este necesară aceeași calificare ca pentru învățămîntul mediu. A lucra cu copilul de 7—8—10 ani, a-l înarma cu cunoștințele, priceperile și deprinderile necesare în diferite domenii, a începe

educația sentimentelor, formarea priceperilor și deprinderilor de comportare civilizată, a-l obișnui să acționeze în mod conștient și să-și aleagă cu pricepere scopurile și mijloacele nu este de loc o muncă simplă, ci dimpotrivă, este o activitate complexă, care necesită o serioasă pregătire științifică și pedagogică.

Tocmai de aceea consider că institutul de 3 ani trebuie să asigure o pregătire unitară și că înființarea unei secții pentru clasele I și a II-a nu este indicată. Clasele I și a II-a nu sînt cele mai ușoare din școala de 8 ani, ci dimpotrivă, cele mai grele, mai ales clasa I, aici se pun bazele întregii munci de mai tîrziu.

A desemna anumite cadre să predea numai la clasele I și a II-a, înseamnă a limita la maximum orizontul preocupărilor lor profesionale, pedagogice. Pe lîngă aceasta, predarea continuă la fiecare doi ani la aceleași clase, ar duce, în mod firesc la rutină, la o predare mecanică.

Variația, împletită strîns cu continuitatea în munca pedagogică, sînt condiții indispensabile pentru a se asigura o activitate instructiv-educativă de calitate. Or, ce variație și ce continuitate s-ar putea asigura prin schimbarea seriei de elevi la fiecare doi ani, prin predarea numai și numai la clasele I și a II-a?

Munca desfășurată de învățător la clasele I și a II-a nu trebuie să fie izolată, ci legată prin mii de fire de cea a claselor III—VIII. În caz contrar pragul ce a existat pînă acum între clasele a IV-a și a V-a se va deplasa între clasele a II-a și a III-a. Fiecare lecție predată la clasele I și a II-a va trebui să constituie o verigă bine determinată în sistemul de cunoștințe, priceperi și deprinderi pe care elevii trebuie să și le însușească în cadrul școlii de 8 ani.

De aceea, propun ca la clasa I să fie repartizați absolvenți ai institutului pedagogic de 3 ani care s-au specializat în limba romînă, istorie, geografie, științele naturii sau matematică și care, în cadrul practicii pedagogice din institut au fost ajutați îndeaproape în cunoașterea metodicii de predare a limbii romîne și a aritmeticii.

Profesorul care a primit clasa I, urmează să conducă elevii și în clasa a II-a, iar începînd din clasa a III-a și pînă la sfîrșitul clasei a VIII-a el va lucra cu clasa sa în calitate de profesor și de diriginte.

În legătură cu propunerea de a se preda unele obiecte de către profesori specialiști chiar din clasa I și altele din clasa a III-a și a IV-a, *consider că predarea cîntului și educației fizice chiar din clasa I este binevenită. Alături de aceste două materii cred că s-ar putea adăuga și predarea desenului și a caligrafiei, a lucrului manual,* dată fiind importanța obiectelor care vor asigura orientarea realist-practică a elevilor, ca și a celor menite să realizeze educația estetică. Pe de altă parte, este greu de presupus ca un profesor, pe lîngă o temeinică pregătire de specialitate, să posede și aptitudini la desen, caligrafie și lucru manual.

Cîți dintre noi nu am fost lipsiți de posibilitatea de a reda prin desen observațiile asupra lumii înconjurătoare, de a înțelege frumosul ce rezultă din armonia liniilor, a culorilor și a perspectivei, de a folosi desenul ca mijloc de însușire a materialului la celelate obiecte de învățămînt sau chiar în viața practică, pentru că învățătorul nostru, deși bine pregătit

în alte direcții, a fost lipsit de aptitudini pentru desen. Aceleași argumente pledează pentru predarea lucrului manual de către un profesor specialist tot din clasa I.

În consecință în institutele pedagogice de 3 ani studenții să fie pregătiți pentru predarea acestor obiecte începînd din clasa I. De aici rezultă necesitatea ca, pe lîngă pregătirea de specialitate, să se pună un accent deosebit pe cunoașterea psihologiei generale și a psihologiei copilului de vîrstă școlară mică, pe cunoașterea metodicilor de specialitate.

Cît privește predarea celorlalte discipline de către specialiști, propun ca experimentul organizat în acest an să fie extins.

În proiectul de plan al școlii de 8 ani se acordă o mare pondere obiectelor menite să asigure o mai strînsă și mai rodnică legătură între teorie și practică, între teorie și producție. *Propunerea ca lucrul manual, cunoștințele industriale și lucrările practice de atelier să se predea de către profesorul de fizică, iar cunoștințele agricole și lucrările practice agricole de către profesorul de științe naturale, cred că este bună.* Cadrele didactice și-au dat seama că pe această cale se asigură o legătură efectivă între teorie și practică, se asigură o activitate practică mai bine orientată din punct de vedere științific și o pregătire teoretică mai strîns legată de problemele practice ale producției.

Predarea cunoștințelor industriale și agricole și a activităților practice de către profesorii de fizică, de chimie, de științe naturale nu contrazice principiul specializării ce stă la baza sistemului de pregătire a cadrelor pentru școala de 8 ani. Dimpotrivă, se va asigura o mai profundă cunoaștere a specialității respective, deoarece un profesor este bine pregătit numai atunci cînd poate aplica în practică cunoștințele teoretice pe care le predă.

Totodată, activitatea practică desfășurată cu elevii în atelier sau pe lotul școlar oferă multiple posibilități pentru realizarea în mai bune condiții a concretizării, a exemplificării în cadrul lecțiilor teoretice, după cum, conținutul acestor lecții găsește cîmp mult mai larg de aplicare în activitatea practică, dacă elevii sînt conduși chiar de profesorul care le-a predat cunoștințele respective.

Pentru aceasta va trebui ca fiecare absolvent să fie înarmat în mod efectiv cu toate cunoștințele, priceperile și deprinderile practice necesare. Nivelul ridicat al cursurilor teoretice va trebui să fie continuu susținut și consolidat printr-o activitate practică bine organizată, orientată în spiritul celor mai noi descoperiri științifice și tehnice, al celor mai noi metode folosite în activitatea practică agricolă.

În afară de pregătirea de specialitate — teoretică și practică — a viitorilor studenți, este necesară *o serioasă pregătire ideologică.* Numai astfel se pot realiza obiectivele centrale ale muncii instructiv-educative ale școlii de 8 ani, se poate dezvolta multilateral personalitatea elevilor, se poate contribui la înarmarea lor cu concepția materialistă despre lume.

Pregătirea pedagogică a viitorilor profesori în institutele pedagogice de 3 ani va avea o pondere deosebită în viitorul plan de învățămînt. În

școala de 8 ani vor învăța copii aparținînd vîrstei școlare mici, preadolescenței și chiar adolescenței. Fiecare vîrstă are specificul ei, problemele ei și educatorul va acționa bazîndu-se pe o temeinică cunoaștere a acestora. De aceea, absolvenții vor avea o serioasă pregătire psihologică și pedagogică.

Pe lîngă institute se vor înființa *școli de aplicație de 8 ani,* care vor deveni puternice laboratoare de practică pedagogică. Organizarea practicii pedagogice va fi în așa fel concepută, încît aceste școli de aplicație să asigure, în mod efectiv, nu numai cunoașterea psihicului copilului, a metodelor și procedeelor de instruire și educare, ci și o reală, o complexă cunoaștere a felului cum trebuie dusă munca în școala de 8 ani.

Depășind școala pedagogică de 6 ani și institutul de 2 ani printr-o formă nouă, superioară, institutul de 3 ani va prelua de la aceste instituții tot ceea ce au avut ele mai bun și anume preocuparea intensă de a dezvolta în rîndurile elevilor și studenților dragostea pentru profesia de profesor, dorința de a educa tinerele generații ce li se vor încredința în spiritul dragostei de patrie.

STUDII ŞI CERCETĂRI

DESPRE MECANIZAREA COMPLEXĂ ŞI AUTOMATIZARE CA FACTORI IMPORTANŢI ÎN CONŢINUTUL ÎNVĂŢĂMÎNTULUI LEGAT DE PRODUCŢIE

Conf. univ. NICOLAE APOSTOLESCU

Ideea căreia voim să-i dăm expresie în acest articol este necesitatea obiectivă ca în conţinutul învăţămîntului de cultură generală, în diferite forme organizatorice ale procesului de învăţămînt, să fie introduse unele elemente — cunoştinţe, priceperi şi deprinderi — privitoare la mecanizarea complexă şi automatizarea proceselor de producţie. Acest lucru rezultă din principiul fundamental de organizare şi orientare a şcolii în socialism: *îmbinarea învăţămîntului cu practica, cu producţia.*

Este ştiut că principalele tendinţe ale dezvoltării tehnicii în producţia modernă sînt: *mecanizarea complexă, automatizarea, electrificarea* şi *chimizarea* [1]. Mecanizarea şi automatizarea constituie căile esenţiale ale progresului tehnic. Introducerea lor ridică substanţial, cantitativ şi calitativ, nivelul producţiei, aduce schimbări inovatoare în tehnologia fabricaţiei, creează noi raporturi tehnico-economice între ramuri, intensifică cooperarea şi specializarea în întreprinderi, determină creşterea productivităţii muncii, reducerea preţului de cost şi îmbunătăţirea calitativă a produselor.

Directivele adoptate la cel de-al III-lea Congres al Partidului Muncitoresc Romîn prevăd dezvoltarea economiei noastre naţionale în cadrul planului şesenal şi de perspectivă, pe baza celei mai înaintate tehnici, dînd o deosebită atenţie proceselor de mecanizare şi automatizare. Se prevede, astfel, mecanizarea principalelor lucrări grele în industrie, transporturi şi agricultură şi înfăptuirea mecanizării complexe la diverse operaţii de siderurgie, construcţie de maşini şi alte ramuri, precum şi automatizarea complexă la unele procese tehnologice continue din industria siderurgică, chimică, uşoară, alimentară şi altele.

Sarcina extinderii mecanizării şi automatizării în ramurile în care se poate obţine cea mai mare eficacitate economică este trasată şi de Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri cu privire la ridicarea nivelului tehnic al producţiei — Hotărîre care a urmat imediat Congresului.

---

[1] *G. Gak:* Construirea comunismului şi personalitatea, Komunist, nr. 12/1959, p. 45.

În același timp, Congresul a trasat, ca o sarcină fundamentală a școlii, îmbinarea tot mai strînsă a învățămîntului cu practica construirii socialismului. Sensul exact și profund al punerii școlii în pas cu cerințele practicii, ale vieții, considerăm a fi acela, ca prin conținutul și ansamblul activităților ei, școala să pregătească tineretul, viitoarele cadre de producție, în conformitate cu tendințele cele mai înaintate și mai caracteristice ale tehnicii de producție. În lumina acestor cerințe, cele patru tendințe principale, arătate mai sus, ar trebui să facă obiectul unui studiu aprofundat, în ceea ce privește reflectarea lor în conținutul învățămîntului.

În cele ce urmează, ne propunem să analizăm numai problema care se referă la locul pe care trebuie să-l ocupe în conținutul învățămîntului de cultură generală mecanizarea complexă și automatizarea proceselor de producție. O importanță deosebită o prezintă și problema electricității, care stă la baza mecanizării și automatizării și care, după cunoscuta expresie a lui Lenin, intră chiar în definiția comunismului („Puterea sovietică, plus electrificarea întregii țării").

Nu ne este posibil să facem aici o tratare în amănunt a problemei puse, ci vom prezenta numai unele teze teoretice, care să o fundamenteze și să orienteze în principiu căile de rezolvare a ei. Studiul aprofundat este o lucrare ulterioară, care urmează să fie efectuată cu colaborarea specialiștilor din diferite domenii.

Care sînt aspectele prin care mecanizarea și automatizarea mijlocesc îmbinarea învățămîntului cu producția?

Mai întîi, să vedem ce sînt procesele de mecanizare și automatizare.

Prin mecanizare înțelegem înlocuirea forței musculare a omului în diferitele procese de producție, prin forța mecanică a mașinilor. Din punct de vedere fizic, avantajul mecanizării constă în aplicarea unor forțe mai mari decît cele de care este capabil omul. Astfel, puterea, adică lucrul mecanic efectuat în unitatea de timp, este mai mare. Pe cînd puterea medie a unui om este numai de 0,1 CP, puterea mașinilor poate avea valori de la zeci pînă la mii de CP. Amintim, de exemplu, că puterea tractoarelor folosite în agricultură și în transporturi poate avea valori între 30—100 CP. Puterea mașinilor fiind mai mare decît puterea omului, un anumit lucru mecanic se poate efectua într-un timp mai scurt, ceea ce înseamnă că *productivitatea* muncii este mai mare.

Un al doilea avantaj oferit de folosirea mașinilor în locul muncii manuale constă în *precizia* mai mare cu care o mașină efectuează o anumită operație. Pe cînd cu ajutorul pilei de mînă, precizia-limită la prelucrarea unei piese metalice, este în jurul lui 0,1 mm, precizia realizabilă cu mașini poate atinge chiar 1 micron (0,001 mm).

Automatizarea este stadiul superior al mecanizării. Extinderea ei, în cea mai mare parte a producției sociale, constituie elementul calitativ nou pe care-l aduce baza tehnică a comunismului, cu aplicarea a celor mai moderne realizări ale științei și tehnicii.

Munca mecanizată, nu numai că scutește pe om de efectuarea muncilor grele, dar intervine în mod „automat", adică fără participarea directă a omului, în funcționarea mașinilor, și înlocuiește pe om în diversele operații, cum sînt: pornirea, oprirea, reglarea mersului, semnalizarea, comanda,

ungerea etc. Prin introducerea automatizării, productivitatea crește de 2—10 ori și, în unele cazuri, de 30—50 ori și chiar mai mult; cheltuielile de producție se reduc cu aproximativ 25—50%; se scurtează ciclul de producție și se micșorează suprafețele necesare desfășurării producției, sporește siguranța de funcționare a utilajului etc. [1].

Primul aspect prin care, introducerea cunoștințelor de mecanizare și automatizare în conținutul învățămîntului, contribuie la o mai strînsă legătură a școlii cu producția, îl constituie faptul că, însușindu-și unele elemente, privind în mod direct cele două procese constitutive ale tehnicii moderne, viitorii absolvenți vor dispune de premisele teoretice și practice necesare unei rapide calificări în profesiuni legate de aceste procese. Acest lucru este cu atît mai important, cu cît mecanizarea complexă și automatizarea au drept consecință obiectivă, dispariția specializării prea înguste și necesitatea formării unor muncitori cu calificare înaltă și cu un profil profesional mult mai larg. În U.R.S.S. — după cum arată G. Gak, a fost înlăturată fărîmițarea inutilă a profesiunilor înrudite și a fost întocmită o nomenclatură unificată. Cele 2 888 nomenclaturi existente, au fost reduse la 314 (187 profesiuni și 127 specialități). În acest fel se asigură executarea de către un singur muncitor a unui întreg proces tehnologic, folosirea unui muncitor la lucrări executate atît de mînă, cît și cu mașina, înlăturarea caracterului dăunător al muncii monotone și uniforme, înlăturarea diviziunii artificiale a funcțiilor în legătură cu calculul și cu analiza, precum și a diviziunii funcțiilor de control etc [2].

O operație asemănătoare a fost preconizată și la noi în țară. Evident, o astfel de operație este condiționată de un stadiu foarte înaintat al dezvoltării tehnicii, a producției în general. În condițiile actuale ale dezvoltării forțelor de producție în țara noastră și pentru satisfacerea nevoilor planului de șase ani, revizuirea nomenclatorului de meserii și specialități s-a făcut în sensul creării de ramuri profesionale noi și de îmbunătățire a profilului celor existente.

Principalul aspect al îmbinării învățămîntului cu producția îl constituie rolul pe care-l au cunoștințele, priceperile și deprinderile în dezvoltarea multilaterală a personalității, în ștergerea treptată a deosebirilor esențiale dintre munca fizică și cea intelectuală.

Cum se explică acest lucru? Prima cerință, pe care mecanizarea complexă și automatizarea o pune pregătirii muncitorului, este ridicarea nivelului acestuia din punct de vedere științific și tehnic. Automatizarea nu presupune o simplă „adaptare" tehnică, bazată pe cunoașterea empirică generală a mecanismului, ci necesită cunoașterea bazelor științifice ale producției. După cum s-a arătat, prin automatizare se transmit mașinii funcții superioare, ca de exemplu, funcții de *control*, și, ceea ce este deosebit de caracteristic, funcții de *reglare* a proceselor tehnologice, ducînd astfel la modificarea caracterului muncii în sensul că muncitorul nu mai

1 *V. Pascu:* Probleme ale automatizării în industrie. — Lupta de clasă nr. 6/1960, p. 30.

2 *G. Gak:* Art. cit. p. 49.

este un executant simplu al muncii manuale, ci un organizator, conducător și reglor al mecanismelor" [1].

Utilizarea mașinilor în aceste condiții necesită, evident, cunoștințe științifice temeinice și un sistem de deprinderi tehnice prescrise, legate de o înaltă calificare. De exemplu, eliminarea deranjamentelor și a rebuturilor în funcționarea mașinilor — unelte automate și semiautomate — pune probleme teoretice legate de descoperirea cauzelor respective. Descoperirea cauzei reale este însă o operație dificilă, ea trebuind aleasă uneori, dintr-un număr de 8—10 cauze posibile, ceea ce necesită un larg orizont științific și tehnic și o gîndire rapidă și sigură.

O însemnătate specifică o are „priceperea de a recunoaște și a folosi anumite caracteristici ale automatelor pe calea percepțiilor vizuale, auditive și tactil-motorii, concomitent cu folosirea aparaturii de control. Aceste priceperi și deprinderi sînt deosebit de importante, deoarece ele au funcții „diagnostice" în recunoașterea stabilirii cauzelor și a metodelor de înlăturare a deranjamentelor" [2].

Pentru obținerea unei pregătiri a muncitorilor, în sensul acestor cerințe, se impune în mod obiectiv, îmbinarea însușirii cunoștințelor științifice de înalt nivel cu activitatea practică în producție, calificarea celor ocupați în domeniul producției la nivelul inginerilor și tehnicienilor. În aceste condiții, în cadrul orînduirii socialiste, mecanizarea și automatizarea complexă duc la lichidarea treptată a diferențierilor esențiale dintre munca fizică și munca intelectuală, creează premisele obiective pentru dezvoltarea personalității muncitorului în mod armonios și multilateral. „Mecanizarea și automatizarea producției — spune V. Suhomlinski — reprezintă un nou pas spre ștergerea deosebirilor esențiale dintre munca intelectuală și cea fizică. Munca productivă, cu ajutorul căreia se făuresc valori materiale, include tot mai mult activitatea de gîndire, creație intelectuală și spirit inventiv. În munca inovatorilor producției, eforturile intelectuale dobîndesc un rol tot mai important" [3].

Dezvoltarea multilaterală ca efect al cerințelor puse de mecanizarea și automatizarea proceselor de producție nu se reduc numai la lichidarea diferenței esențiale dintre munca fizică și munca intelectuală — deși acesta este aspectul fundamental și cel mai important — ci dobîndește și alte aspecte și trăsături, care-i îmbogățesc conținutul.

O componentă importantă a dezvoltării multilaterale a omului de tip nou, o constituie latura morală. Mecanizarea și automatizarea proceselor de producție acționează și în această privință asupra muncitorului.

La Plenara din iunie 1959 a C.C. al P.C.U.S., tovarășul N. S. Hrușciov a arătat limpede acest lucru, subliniind că și la un nivel înalt de dezvoltare a automatizării producției „...primul loc îl va ocupa omul, de care va depinde organizarea, precizia muncii. În ultimă analiză totul va depinde

1 *V. V. Cebișeva:* Particularitățile psihologice ale profesiunilor de muncitori care deservesc utilajele automate și problemele învățării. Analele Romîno-Sovietice, pedag-psih. nr. 1/1961, p. 70.

2 *Ibidem*, p. 74.

3 *V. Suhomlinski:* Munca intelectuală și legătura școlii cu viața. — Analele Romîno-Sovietice, Seria pedagogie-psihologie, nr. 2/1960, p. 3.

de om, pentru că o linie automată este deservită de un singur om, care dacă se va dovedi nedisciplinat, un asemenea lucrător va cauza producției un uriaș prejudiciu, mult mai mare decît acela pe care l-ar fi cauzat lucrînd la o singură mașină-unealtă. Trebuie să folosim toate mijloacele ca aceasta să pătrundă în conștiința oamenilor"[1]. Se pune, astfel, problema ridicării pe o treaptă superioară a educației morale, în sensul îmbinării în conștiința oamenilor a intereselor personale cu cele sociale, a atitudinii comuniste față de muncă și față de bunul obștesc, a transformării muncii în prima necesitate vitală, într-o adevărată plăcere izvorîtă din schimbarea caracterului muncii, din înțelegerea justă a interesului social. V. V. Cebîșeva observă că „mecanizarea și automatizarea pun și cerințe cu privire la unele trăsături ale personalității și caracterului muncitorului. Reglarea utilajului automat, de exemplu, cere pe de o parte accelerarea operațiilor și reducerea timpilor morți, iar pe de altă parte, ca acestea să nu se facă în grabă, toate acțiunile să fie bine chibzuite. Aceasta necesită ca muncitorul să aibă stăpînire de sine, răbdare, chiar cînd munca lui decurge în condiții de tensiune emoțională, cînd reglarea necesită mai mult timp și cei din jur îl grăbesc să termine lucrarea"[2]. O influență dintre cele mai importante și mai caracteristice asupra dezvoltării multilaterale a omului o are automatizarea, prin faptul că duce la micșorarea timpului cheltuit cu producția materială și deci la posibilitatea folosirii timpului devenit liber în diferite activități cu caracter cultural. În noile planuri de dezvoltare economică a multora din țările socialiste este prevăzută reducerea zilei de muncă la 7 ore, iar în unele ramuri de producție, la numai 6 ore. Îmbinarea muncii din domeniul producției materiale cu cea din domeniul artei, științei, educației etc. este un fenomen care în condițiile socialismului a cuprins mase din ce în ce mai largi de oameni ai muncii, îmbogățind necontenit conținutul vieții materiale și spirituale a acestora.

Un loc deosebit de important în dezvoltarea multilaterală a muncitorului îl ocupă activitatea în domeniul culturii fizice și sportului. Marx și Engels acordă — după cum se știe — o atenție deosebită rolului gimnasticii și culturii fizice, aceasta, bineînțeles, în legătură și cu faptul că o dată cu dezvoltarea automatizării, munca fizică devine din ce în ce mai ușoară. Este adevărat că acest fel de muncă nu va dispare niciodată total. În acest sens G. Gak subliniază că în domeniul industriei constructoare de mașini, de pildă, ajustarea, reglarea, înlăturarea deranjamentelor, funcționarea mecanismelor, organizarea și îngrijirea locului de muncă necesită operații și mișcări manuale din cele mai complexe[3]. La fel și în celelalte ramuri ale producției. Mecanizarea și automatizarea reduc totuși foarte mult partea muncii manuale în procesul tehnologic de confecționare a produselor, ceea ce face ca în societatea socialistă dezvoltarea culturii fizice — dată fiind influența pe care bunăstarea și funcționarea organismului și a exercițiilor fizice îl au asupra activității creierului — să dobîndească o greutate specifică deosebită. Alături de munca produc-

1 *G. Gak*, art. cit. p. 56.
2 *V. V. Cebîșeva*, art. cit. p. 74.
3 *G. Gak*, art. cit. p. 54.

tivă, cultura fizică constituie unul din cele mai importante mijloace de formare și dezvoltare a omului în mod armonios. Acesta este sensul în care *Marx* a prevăzut germenul educației viitorului, în a combina pentru toți copiii de o anumită vîrstă, *munca productivă* cu *învățămîntul* și cu *gimnastica,* nu numai ca metodă pentru mărirea producției sociale, ci ca singura metodă pentru formarea unor oameni dezvoltați din toate punctele de vedere.

Am arătat aci în linii mari, după autorii la care ne-am referit — modul cum extinderea mecanizării complexe a proceselor de producție determină în mod obiectiv cerințe și creează condiții specifice dezvoltării multilaterale a personalității muncitorului. Desigur această dezvoltare este determinată de factori numeroși și deosebit de complecși. Esența o constituie însă îmbinarea muncii din producția materială propriu-zisă, cu cea din domeniul învățămîntului, iar premisa fundamentală a acestei îmbinări o constituie trăsăturile cele mai caracteristice ale bazei tehnico-materiale a socialismului — mecanizarea complexă și automatizarea.

Analiza proceselor interioare prin care mecanizarea și automatizarea contribuie la formarea diferitelor aspecte ale dezvoltării multilaterale a personalității, constituie o importantă problemă de cercetare psihologică și pedagogică.

Ridicarea la un înalt nivel a mecanizării și automatizării producției este posibilă numai în societatea socialistă. În planul economic șesenal și cel de perspectivă, aprobate de Congresul al III-lea al P.M.R. se acordă, după cum s-a arătat, o deosebită atenție mecanizării complexe și automatizării. În cuvîntarea ținută la consfătuirea organizației regionale de partid din Cluj, vorbind despre obiectivele planului de șase ani, tovarășul *Gheorghe Gheorghiu-Dej* sublinia că „ne propunem să introducem tehnica nouă în toate ramurile economiei naționale, să extindem automatizarea complexă a producției și desăvîrșirea proceselor tehnologice, specializarea și cooperarea spre a realiza o producție de înaltă calitate, care să satisfacă într-o măsură mereu crescîndă nevoile materiale și culturale ale populației".

O cerință importantă care se pune în noile condiții este dezvoltarea la elevi a gîndirii științifico-tehnice. M. N. Skatkin și N. P. Bulatov semnalează acest lucru și atrag atenția cuvenită. „Comunicarea cunoștințelor tehnologice, lărgirea orizontului politehnic — spun ei — constituie numai una dintre sarcini. O altă sarcină, tot atît de importantă, este aceea a dezvoltării gîndirii tehnice a copiilor; trebuie să-i învățăm să aplice singuri, în mod creator, cunoștințele teoretice și priceperile de muncă în condiții diferite" [1].

Date fiind aceste noi condiții și cerințe, problema pregătirii viitoarelor cadre de producție nu mai poate fi rezolvată numai pe căile obișnuite tradiționale — cursuri și școli de specialitate — ci se impune ca întregul sistem de educare a tineretului în cadrul școlii de cultură generală să fie

1 *M. N. Skatkin* și *N. P. Bulatov:* Despre bazele pedagogice ale instrucției prin muncă în școlile de cultură generală. Analele romîno-sovietice seria pedagogie-psihologie, nr. 3/1957, p. 29.

orientat în mod concret în sensul cerințelor specifice și multilaterale ale producției în condițiile tehnicii moderne.

★

Problema reflectării în conținutul învățământului de cultură generală a elementelor de mecanizare și automatizare a proceselor de producție a fost pusă de presa sovietică. G. Gak — citat în paginile anterioare — vorbește în acest sens despre „învățământul politehnic general care, datorită rolului crescînd al mijloacelor de automatizare, va trebui să lărgească cunoașterea elementelor, sistemelor hidraulice și pneumatice, a sistemelor electrice și de radio, a instalațiilor de transport, a metodelor principale de organizare a muncii și producției" [1]. V. V. Cebîșeva de asemenea citată anterior — arată necesitatea ca „munca de reglare a mecanismelor să fie folosită în școala medie pentru a dezvolta la elevi gîndirea practică și tehnică, perspicacitatea, precum și pentru a le educa unele însușiri de caracter ca stăpînirea de sine, perseverența, consecvența în rezolvarea problemelor practice etc." [2].

În țara noastră problema este pusă pentru școlile tehnice, îndeosebi cele din sistemul energetic. De exemplu, centrele mari ca Paroșeni, Sîngeorgiu și Borzești își pregătesc tehnicienii din rîndul elevilor școlilor tehnice de energie electrică. Aceștia lucrează în uzinele respective, cunosc construcția, materialele și întrebuințările multor ansamble și repere din componența aparaturii și agregatelor pe care le vor deservi ulterior ca absolvenți. În cursul practicii, ei iau cunoștință de automatizările introduse în sistemul energetic la procesele termice de la cazane, de cele ce pun în funcțiune turbinele sau comenzile automate de la stațiile electrice etc.; formîndu-se totodată deprinderi de muncă, executînd aparatură mecanică și echipamentul energetic necesar acestor centrale [3].

În ce privește școala de cultură generală, problema este pusă în lumina directivelor Congresului al III-lea al P.M.R. de către A. Manolache. Într-un articol din Revista de pedagogie, după ce arată locul mecanizării și automatizării în planul șesenal, el spune: „În conținutul nou al culturii generale, indispensabile oricărui membru al societății noastre socialiste, trebuie să includem neapărat, nu numai latura umanistă și cunoștințe temeinice din domeniul științelor naturii și matematicii, dar și pregătirea tehnologică și de muncă: cunoștințe privitoare la bazele producției industriale și agricole (discipline ca: bazele producției industriale și agricole, bazele industriei constructoare de mașini, electrotehnică, industria chimică, agricultura), precum și formarea deprinderilor de muncă" [4].

De la sine înțeles, cunoștințele privitoare la mecanizarea complexă și la automatizare își au locul, în primul rînd, în cadrul cursului de

1 *G. Gak*, art. cit. p. 54.
2 *V. V. Cebîșeva*, art. cit. p. 76.
3 *Al. Chirică:* Rolul tehnicii înaintate în pregătirea cadrelor de tehnicieni. Revista de pedagogie, nr. 6/1960, p. 101.
4 *A. Manolache:* Legarea tot mai strînsă a învățământului cu practica construcției socialiste, sarcină de frunte a școlii. Revista de pedagogie, nr. 4/1960, p. 38.

fizică, precum și în cadrul unor capitole din matematică. Cerîndu-se modernizarea manualelor de matematică s-au făcut propuneri ca, în legătură cu tehnica mașinilor de calcul, care au rol important în introducerea mecanizării complexe și automatizării proceselor de producție, să se adîncească cunoașterea unor noțiuni speciale de matematici, cum sînt acelea de teorie a grupurilor, a izomorfismului între grupuri, a inelelor, teoria aproximațiilor numerice etc. [1].

În ce privește fizica, sînt menționate, foarte sporadic, noțiunile de mecanizare și automatizare, îndeosebi în legătură cu unele aplicații ale legilor fizicii.

Astfel, în manualul pentru clasa a V-a, ediția 1959, se menționează la pag. 216, în legătură cu releul electromagnetic, că este un dispozitiv care stă la baza automatizării în tehnică. În manualul de clasa a XI-a se vorbește la pag. 82 de ipsofon, ca aplicație la magnetofon; la pag. 141 în legătură cu tuburile electronice se fac referiri la comanda automată a diferitelor procese de producție, control, măsurat etc., la pag. 318, în legătură cu efectul fotoelectric se menționează aplicații la releul fotoelectric.

În privința noțiunii însăși de automatizare, manualul de clasa a X-a dă o caracterizare, la pag. 216, în sensul de „folosirea unor dispozitive care permit executarea proceselor de producție fără participarea directă a omului, numai sub controlul lui".

Considerăm că, așa cum sînt elaborate, manualele de fizică, nu orientează în mod satisfăcător pregătirea elevilor în spiritul învățămîntului politehnic.

Asistînd, împreună cu un colectiv de cercetători în domeniul pedagogiei, elevele clasei a IX-a a unei școli medii cu instrucție în producție, acestea lucrau în întreprinderea respectivă (în ramura textilă), am observat că aceste eleve, care lucrau în secția de răsucit și se găseau în procesul instruirii în producție de mai multe luni, nu știau din ce material erau fibrele date la răsucit (lînă, bumbac etc.), prin ce procese tehnologice va mai trece firul și care vor fi produsele finale, ce fel de mașini pun în funcțiune mașina de răsucit, de unde vine curentul electric etc. De asemenea nu recunosc motorul electric după aspectul exterior al acestuia, nu știu ce rost au curelele și șaibele de transmisie cu diferiți diametri, nici transmisia prin roți dințate — cunoștințe însușite în clasa a VIII-a.

Din punct de vedere practic elevele se comportau foarte bine. Și-au însușit într-o măsură apreciabilă deprinderile implicate în procesul tehnologic respectiv, participau efectiv la procesul de producție, dar întreaga activitate s-a desfășurat în forma practicismului îngust și meșteșugăresc.

Evident, cauzele acestei situații sînt multiple. Cea mai importantă o considerăm însă a fi aceea că, atît conținutul materiilor de specialitate științifică — fizica, chimia, științele naturale, matematica etc. — cît și în ceea ce privește metodele de predare, legătura acestor discipline cu practica, cu producția este foarte slabă și mai ales că, în predarea lor nu se urmărește în nici un fel formarea la elevi a gîndirii tehnice.

Introducerea în conținutul învățămîntului a unor cunoștințe, priceperi și deprinderi privitoare la mecanizarea complexă și automatizare ar contribui, după părerea noastră, într-o mare măsură la remedierea acestor

1 *A. Haimovici:* Considerații asupra modernizării programelor de matematică a învățămîntului mediu, Revista de pedagogie, nr. 3/1958, p. 18—19.

lipsuri în pregătirea elevilor. O analiză a cursului de fizică din școala de cultură generală, arată numeroase posibilități de includere a elementelor de mecanizare și automatizare a proceselor de producție în cadrul acestui curs.

Iată unele exemple:

1) Mișcarea oscilatorie (mișcarea de „du-te-vino"), pe care o efectuează anumite piese de mașini poate servi la comanda automată a distribuției vaporilor la mașina cu aburi. Sertarașul din camera de distribuție, efectuînd o astfel de mișcare, comandă emisia și evacuarea intermitentă a vaporilor.

2) Tot mișcarea oscilatorie o întîlnim și la admisia amestecului carburant și la evacuarea gazelor de combustie cu ajutorul unor supape, care la rîndul lor sînt puse în funcțiune în mod automat de un *sistem de came* — la motorul Otto.

3) Principiul conservării impulsului de rotație stă la baza folosirii unui *volant greu*, pentru a învinge „punctele moarte" (cînd datorită poziției sistemului bielă-manivelă momentul forței se anulează).

4) Pe efectul *forței centrifuge* se bazează folosirea regulatorului centrifugal inventat de Watt. Scopul lui este reglarea automată a turației (frecvenței) mașinii cu aburi. Dacă turația devine prea mare, bilele grele ale regulatorului se depărtează de axa de rotație și pun în funcțiune un mecanism care „taie" admisia vaporilor. Acum, turația micșorîndu-se, bilele se apropie din nou, supapa se deschide, vaporii intră în cantități mai mari în corpul de pompă, turația mașinii crește etc.

5) *Legea momentelor la pîrghii* (de genul II) își găsește o explicație la supapa de siguranță inventată de Papin. Dacă presiunea vaporilor din cazan atinge valoarea-limită admisibilă, forța elastică a vaporilor dezvoltă un moment suficient de mare pentru a învinge momentul produs de greutatea aplicată la capătul pîrghiei. Supapa se deschide automat și o parte a vaporilor se evacuează. Presiunea din cazan micșorîndu-se, supapa — în mod automat — se închide și se va deschide din nou, numai dacă presiunea devine prea mare.

6) *Principiul lui Arhimede*, care stă la baza plutirii corpurilor, ne dă posibilitatea să construim un dispozitiv pentru umplerea automată a unui rezervor și închiderea tubului atunci cînd rezervorul s-a umplut.

7) *Principiul lui Arhimede (plutirea) combinat cu legea lui Bernoulli* se aplică la *carburatorul cu injector* al motoarelor cu aprindere prin scîntei, în scopul ca în cuva de combustibil carburantul (benzina) să fie menținut la un nivel constant.

8) Pe *dilatarea termică* inegală a diferitelor metale se bazează *releul termic*. În stare rece (cînd curentul nu trece sau nu depășește o anumită valoare), *fișia bimetalică* închide circuitul electric. Cînd temperatura fișiei bimetalice trece de o anumită valoare-limită (scurtcircuit, supraîncărcare a circuitului etc.), fișia bimetalică dilatîndu-se în mod inegal se îndoaie și întrerupe în mod automat circuitul. Răcindu-se, fișia bimetalică revine în poziția inițială și restabilește circuitul electric. Se întrebuințează la siguranțe, termostate, dispozitive de alarmă în caz de incendiu etc.

9) *Viteza de difuziune* inegală a diferitelor gaze se întrebuințează pentru a pune în evidență prezența gazului metan în aerul minelor de cărbune. Dacă concentrația gazului metan în aer depășește o anumită valoare, cu ajutorul unei celule poroase, prin care gazele (metanul și aerul) difuzează cu viteze diferite se închide un circuit electric care pune soneriile de alarmă în funcțiune.

10) *Electromagneții* stau la baza unui număr foarte mare de aparate automate de comandă și semnalizare (siguranța automată electromagnetică, vibratorul — ciocanul lui Wagner — folosit la soneria electrică și la bobina de inducție, regulatorul electromagnetic al arcului electric, aparate de comandă la zborul avioanelor fără pilot, înregistrarea automată a datelor atmosferice la baloane-sondă etc.

11) *Tuburi electronice* se folosesc la un număr foarte mare de relee electronice. Menționăm în mod deosebit mașina *electronică de calculat* („creierul electronic") și dispozitivele automate folosite la zborul sateliților artificiali și al navelor cosmice. Înlocuind tuburile electronice prin transistorii cu greutate mult mai mică, aplicabilitatea electronicii a devenit și mai mare.

12) *Efectul fotoelectric* stă la baza *celulei fotoelectrice*, care este un element deosebit de des întrebuințat la diferitele dispozitive automate de comandă și de semnalizare (frînarea

automată a unui tren, dacă linia din față nu este liberă, numărarea pieselor fabricate de pe banda rulantă, păzirea automată a unor obiecte de mare valoare, aprinderea automată a luminatului electric etc.).

Am dat aci numai unele exemple[1] privitoare la aplicațiile ce se pot face cunoștințelor elementare de fizică, în legătură cu procesele de mecanizare și automatizare. Enunțarea lor permite formarea unei idei concludente cu privire la importanța instructiv-educativă a unei astfel de orientări a cursului de fizică. Un studiu minuțios și sistematic asupra conținutului acestui curs, desigur că ar da la iveală și alte aspecte și exemple semnificative din punctul de vedere al problemei de care ne ocupăm. Un aspect deosebit de important — căruia însă nu-i putem da aici dezvoltarea necesară — îl constituie problema electricității în legătură cu procesele de mecanizare și automatizare.

Analize asemănătoare din punctul de vedere al problemei abordate se pot face și altor discipline de învățămînt, legate direct sau indirect de producție. Ceea ce se cere lămurit acum, este *modul* în care elementele de mecanizare și automatizare pot să fie incluse în conținutul acestor discipline, precum și sistemul *formelor* și *metodelor de predare* a lor, în conformitate cu noile cerințe. Pentru rezolvarea acestei probleme se impune să facem anumite considerații de ordin teoretic special.

★

Necesitățile vieții și învățămintele practicii arată că alături de gîndirea teoretică, de capacitatea de abstractizare și generalizare pe baza unui material științific autentic, în procesul de învățămînt trebuie să se urmărească formarea la elevi și a gîndirii tehnice și în conformitate cu cerințele actuale ale pregătirii tineretului pentru munca în producție, trebuie găsite forme noi de îmbinare a învățămîntului cu producția. Desigur, s-au făcut importante progrese în stabilirea acestor forme. Considerăm însă că lucrurile păstrează încă un anumit caracter empiric și problema întîmpină unele dificultăți în rezolvarea ei științifică.

După părerea noastră, dificultatea esențială o constituie contradicția care își găsește expresia în raportul dintre două teze principale apărute în cadrul problemei îmbinării învățămîntului cu producția.

Pe de o parte este teza lui N. K. Goncearov, potrivit căreia „restructurarea învățămîntului public trebuie făcută în așa fel încît, pe baza îmbinării învățămîntului cu munca productivă, pe baza înfăptuirii învățămîntului politehnic, să se realizeze treptat apropierea celor două ramuri ale pregătirii tineretului pentru viață: școala de cultură generală și școala tehnică — profesională, corespunzătoare vechilor forme de diviziune a muncii, constituită de-a lungul istoriei"[2].

A doua teză este cea subliniată de B. P. Esipov, privitoare la „logica interioară" specifică a învățămîntului teoretic pe de o parte, și a practicii în producție, pe de altă parte — și la necesitatea ca în îmbinarea învăță-

1 Exemplele au fost stabilite cu ajutorul catedrei de fizică (lector I. Amberg) a Institutului pedagogic de 5 ani din Timișoara.

2 *N. K. Goncearov:* Construirea comunismului și școala. Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 2/1959, pp. 33, 34.

mîntului cu producția să se respecte logica interioară, atît a unuia cît și a celeilalte [1].

Este evidentă contradicția dintre învățămîntul politehnic, ca bază a „apropierii treptate" între școala de cultură generală și școala tehnică-profesională (aceasta din urmă implicînd participarea la procesul de producție), și cerința respectării logicii interioare a învățămîntului, pe de o parte și a practicii în producție, pe de altă parte. Ieșirea din această contradicție nu este posibilă fără descoperirea unei logici interioare proprii a învățămîntului politehnic care să subsumeze pe celelalte două, integrînd într-o unitate superioară ceea ce acestea au comun în conținutul și esența lor. În acest sens, rezolvarea contradicției de mai sus are drept rezultat ridicarea efectivă a învățămîntului pe o treaptă nouă, superioară.

În ce constă logica specifică a învățămîntului politehnic?

Nu avem pretenția că dăm aci un răspuns care rezolvă integral această problemă — rezolvarea ei necesită un studiu special. Noi ne vom limita numai la exprimarea unor puncte de vedere, a unor ipoteze.

În primul rînd trebuie observat că învățămîntul politehnic reprezintă forma de rezolvare — în condițiile învățămîntului de cultură generală — a contradicției dialectice dintre caracterul general al științei și caracterul particular al producției, prin faptul că acest învățămînt (politehnic) — după cum a arătat Marx — face cunoscute principiile fundamentale ale tuturor proceselor de producție și dă, în același timp, copilului și adolescentului deprinderile de a folosi cele mai simple unelte în toate ramurile de producție. M. N. Skatkin și N. P. Bulatov exemplifică foarte concludent acest caracter al învățămîntului politehnic. Ei spun că „dacă atunci cînd se studiază un strung sau un proces tehnologic, noi fixăm atenția elevilor asupra aspectului tehnic general, îi facem să privească particularul ca o cale de cunoaștere a generalului — aceasta este o tratare *politehnică* (sublinierea noastră) a fenomenelor de producție" [2]. În acest sens învățămîntul politehnic constituie un salt calitativ în organizarea și orientarea școlii de cultură generală, pe baza legării acesteia cu producția.

Logica învățămîntului politehnic trebuie să se constituie pe baza aceleiași metode prin care se constituie logica disciplinelor de cultură generală din conținutul învățămîntului și logica procesului de producție.

Logica celui dintîi, reflectă logica bazelor științelor respective — fizica, chimia, biologia etc. — prelucrate din punct de vedere didactic, conform sarcinilor și condițiilor procesului de învățămînt. Logica practicii în producție a elevilor trebuie să reflecte logica procesului de producție însuși, privit din punctul de vedere al acelorași sarcini și condiții ale procesului de învățămînt în ansamblul lui.

Cît de deosebite sînt aceste două logici una față de alta, ne arată foarte sugestiv aceiași autori sovietici menționați aci — Skatkin și Bulatov. Ei se opun ideii ca anumite procese de muncă să fie subordonate anumitor teme din programă la diferite obiecte de învățămînt, aceasta însemnînd transformarea muncii într-o simplă ilustrare a principiilor expuse la lecție.

---

1 *D. P. Esipov:* Reorganizarea școlii și modificările procesului de învățămînt, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 3/1959.

2 , art. cit. p. 28.

„Urmînd logica programei, de pildă la botanică — precizează ei — ar fi trebuit să trecem de la o formă de muncă la alta, neținînd seama de succesiunea firească a cultivării plantelor, care este determinată, nu de sistemul de cunoaștere la botanică, ci de legile de dezvoltare a plantei însăși". În continuare se arată că „Afară de aceasta, trebuie să ținem seama că de obicei, nu în fiecare proces de muncă se aplică cunoștințe legate de o temă și nici chiar de un singur obiect de învățămînt, ci de cîteva — biologia, fizica, chimia, matematica etc." [1].

Care este elementul de natură socială care, prelucrat din punctul de vedere al instrucției și educației tinerei generații, să determine logica interioară a învățămîntului politehnic?

Considerăm că răspunsul la această întrebare îl constituie cerința, cu caracter de lege, dezvăluită de Marx, potrivit căreia natura marii industrii presupune „schimbarea felului de muncă, fluiditatea funcțiunii, mobilitatea multilaterală a muncitorului..." [2]. Cu alte cuvinte, învățămîntul politehnic constituie formula de pregătire a muncitorului, astfel ca să-i fie posibilă „schimbarea felului de muncă", „fluiditatea funcțiunii", „mobilitatea multilaterală" în cadrul diferitelor ramuri de producție. Evident, logica învățămîntului politehnic își găsește principalul factor determinant în aceste cerințe obiective puse de producția modernă. Cum se reflectă acest lucru în cadrul învățămîntului politehnic?

Esența acestui învățămînt o constituie stăpînirea bazelor științifice ale producției în general și capacitatea de adaptare efectivă la condițiile specifice ale fiecărei ramuri de producție în parte. Sarcina principală care se pune învățămîntului politehnic este asigurarea unei mari *elasticități* și *mobilități* a cunoștințelor teoretice și a deprinderilor practice ale elevilor, respectiv ale viitorilor muncitori. Psihologul sovietic I. A. Samarin, care a studiat mobilitatea cunoștințelor și deprinderilor la elevi, arată că aceasta este rezultatul diversității și varietății sistemelor asociative, „rezultatul abstractizării și generalizării fenomenelor individuale, ceea ce asigură transferul larg al acestor cunoștințe în situații diferite" [3]. Cercetările științifice privitoare la această problemă arată, că mobilitatea și elasticitatea „sistemelor asociative" sînt condiționate de un larg orizont cultural și un înalt nivel teoretic, activizate de un bogat repertoriu de deprinderi tehnico-practice.

Cum sînt realizate aceste condiții în cadrul învățămîntului politehnic? Răspunzînd acestei întrebări, ne găsim — după părerea noastră — în prezența elementelor care ne dezvăluie logica interioară a învățămîntului politehnic.

Rolul hotărîtor în realizarea la elevi a unui orizont cultural larg și a unui bogat conținut de abstractizări și generalizări îl au disciplinele de cultură generală — dintre acestea, o greutate specifică deosebită o au științele naturii și matematica. Aceste discipline, a căror însușire judicioasă și eficientă de către elevi este condiționată de legătura sa cu pro-

1 *M. N. Skatkin* și *N. P. Bulatov*, art. cit., p. 27.
2 *Karl Marx*: „Capitalul", vol. I. E.S.P.L.P., 1957, p. 498.
3 *I. Radu*: Formarea priceperilor și deprinderi'or practice în cadrul lecției. (În culegerea „Unele probleme ale lecției", E.S.D.P., 1960, p. 19).

ducția, constituie în același timp fundamentul pregătirii pentru producție, atît prin contribuția lor la realizarea sarcinilor instructiv-educative ale învățămîntului în general, cît și prin faptul că prin ele se dezvăluie bazele științifice ale producției. Legătura disciplinelor respective cu producția, se face atît direct ca de exemplu, atunci cînd este vorba de măsurători, calcule etc. cît și indirect, prin intermediul disciplinelor tehnice generale — ca studiul mașinilor, electrotehnica, organizarea muncii, tehnologia meseriei, îmbinată cu instruirea în producție. În cadrul procesului de învățămînt luat în ansamblu, aceste grupe de discipline sînt legate reciproc printr-o corelație interioară deosebit de subtilă și profundă, activizată de contradicția dialectică dintre logica disciplinelor teoretice și logica procesului de producție, ca și de aceea dintre disciplinele propriu-zise și cele tehnice. Potrivit acestei dialectici, practica în producție este, cînd izvor al cunoștințelor teoretice, cînd teren de aplicare a acestora în sensul desfășurării ei, în lumina teoriei științifice. Bogata experiență înregistrată de școala socialistă în domeniul îmbinării învățămîntului cu producția, ilustrează cu prisosință acest fapt [1].

Contradicțiile dialectice se datoresc și faptului, deosebit de caracteristic și de important, că disciplinele științelor naturii, de cultură generală, dezvăluie numai aspecte particulare ale proceselor de producție, legile generale ale acestor procese fiind dezvăluite de disciplinele tehnice legate nemijlocit de producție [2].

Care este, în acest complex de contradicții, logica specifică a învățămîntului politehnic ?

Pentru a răspunde la această întrebare, transpunem pe plan subiectiv, datele problemei înfățișate pînă acum pe plan obiectiv, dat fiind că logica fiecărui obiect de studiu — teoretic sau practic — este determinată și de legile procesului de însușire a lui de către elevi.

Mobilitatea sistemelor asociative în cadrul învățămîntului politehnic, „transferul larg al cunoștințelor în situații diferite", înseamnă facilitatea transpunerii legăturilor nervoase temporare din domeniul disciplinelor științelor naturii, în domeniul disciplinelor politehnice și al celor tehnice speciale — și în acela al producției însăși — și invers. În mod obiectiv acest lucru nu este posibil fără, ca în primul rînd, în conținutul învățămîntului și în diferitele forme organizatorice ale procesului de învățămînt să se stabilească legături între aceste discipline, iar în al doilea rînd fără ca metodica de predare a cunoștințelor din domeniile respective să asigure acestora un înalt nivel de generalizare. Numai așa sînt date condițiile psihologice (fiziologice) în care au loc procesele de care este vorba. A privi altfel lucrurile înseamnă a te situa pe poziții metafizice, idealiste. Condiția de bază o constituie stabilirea de legături concrete, efective între disciplinele teoretice, și tehnice, cu producția.

Practic, acest lucru se realizează prin înglobarea în conținutul și în predarea disciplinelor științifice a unor elemente aparținînd producției și

---

1 *M. N. Skatkin:* Legarea instrucției cu munca practică a elevilor. Trad. rom. E.S.D.P., 1961, p. 16.

2 *Jidelev M. A.:* Sicola i provizdvodvo nr. 3, 1960 (În revista de referate pedagogie-psihologie nr. 7—1960, p. 30).

disciplinelor tehnice generale și speciale legate de aceasta — și invers, sprijinirea procesului de producție (în efectuarea lui conștientă) și a disciplinelor de producție pe cunoștințele din domeniul științelor naturii și matematicii. Problema este, cum se poate realiza această „înglobare", așa ca să nu se încalce logica interioară a nici uneia dintre aceste grupe de discipline.

Am arătat mai sus, că bazele științelor se leagă cu producția în mod nemijlocit și în mod mijlocit. În primul caz, problema este mai simplă. Dacă, de exemplu, la fizică se predă despre electromotor sau despre un aparat de măsurat, cu care elevii au lucrat, sau vor lucra în producție, obiectul folosit în procesul muncii se încadrează în mod firesc în predarea fizicii. Problema devine însă dificilă atunci cînd la fizică se predă o anumită temă teoretică, de exemplu formulele compunerii și descompunerii forțelor. Se știe că fără cunoașterea acestor formule, nu pot fi studiate mașinile în general și nici diferitele meserii tehnice, ca de exemplu strungăria. În acest caz, cunoștințele de fizică se leagă de producție în mod mijlocit, prin intermediul unor cunoștințe din domeniul disciplinei „studiul mașinilor", respectiv din acela al „tehnologiei meseriei", în specialitatea strungăriei. Cum se înglobează, în acest caz elementele de producție în conținutul disciplinelor de cultură generală ?

De astă dată nu mai este posibilă includerea fenomenelor de producție în ansamblu, ci numai a anumitor laturi și aspecte și anume acelea care constituie *aplicații* ale cunoștințelor științifice respective. De exemplu la fizică la lecțiile despre mișcare și felurile ei, se pot face legături cu acele elemente din studiul mașinilor, care reprezintă aplicații ale legilor mișcării, putîndu-se merge pînă la întocmirea de către elevi, sub forma muncii independente, a schemei de funcționare a unei anumite mașini, prezentată ca atare de către profesor. La alte lecții de fizică (de exemplu despre electricitate și aplicațiile ei), sau în cadrul altor obiecte de învățămînt (matematică, chimie etc.) pot fi prezentate alte aspecte ale mașinii — construcție, sursă energetică, randament etc.

Rezultă, din cele arătate, cerința obiectivă ca în conținutul disciplinelor aparținînd științelor naturii și matematicii să fie incluse în mod nemijlocit din obiectele de cultură tehnică, unele cunoștințe folosite în procesul muncii. Procedeul indicat aici reprezintă calea științifică valorificată, prin care se formează legături variate între bazele științelor pe de o parte și producție pe de altă parte. Aceste legături condiționează „mobilitatea" și „elasticitatea" ca trăsături ale muncitorului de tip nou, capabil să realizeze „schimbarea felului de muncă", „fluiditatea funcțiunii" etc.

Dar asemenea aplicații și exemplificări s-au făcut și pînă acum în învățămînt, ele reprezentînd una din formele curente ale îmbinării învățămîntului cu practica, cu producția. Ce aduc nou problemele ridicate în articolul de față ?

În afară de motivarea teoretică a procedeului însuși și de încercarea de a clarifica mai precis relațiile dintre disciplinele teoretice, disciplinele tehnice și producție, s-a căutat să se scoată în evidență necesitatea unei „potențări" a materialului tehnic legat de producție, care, în limitele și condițiile stabilite, este necesar să fie introdus în conținutul și în predarea disciplinelor de cultură generală, constituind unul din aspectele importante

ale învățămîntului politehnic. Este vorba în fond de a folosi în conținutul și în predarea disciplinelor teoretice acel material care stă la baza producției și care — după cum arată P. R. Atutov — este destul de bogat la limita dintre chimie și tehnologia chimică, dintre fizică și diferitele mașini și mecanizare, dintre fizică și procesele electrotehnice, dintre biologia și producția agricolă etc. [1]. Considerăm că prin acest procedeu — care, după părerea noastră, constituie un element esențial al logicii învățămîntului politehnic — s-ar înlătura un anumit hiatus care se menține încă între bazele științelor, științele tehnice și producție și, o dată cu aceasta, s-ar înlătura în mare măsură deficiențele — de felul celor arătate mai sus — apărute în pregătirea politehnică a elevilor.

O componentă importantă și necesară a învățămîntului politehnic o constituie deprinderile practice. În condițiile învățămîntului politehnic deprinderile practice ajută mobilitatea de care am vorbit. Această calitate se asigură prin caracterul *conștient* al procesului prin care se formează aceste deprinderi, prin legătura lor cu noțiunile și principiile teoretice, cu abstractizările și generalizările a căror transpunere în practică o mijlocesc. Cercetările de specialitate [2] arată că un rol important în această privință îl au acele condiții în care, în procesul formării deprinderilor practice elevii trebuie să *descopere* soluțiile de rezolvare a unor situații și probleme noi, schema de rezolvare *depășind* modelul pe care ei l-au însușit în clasă, în cadrul lecțiilor predate de către profesor. Importanța creării acestor condiții este cu atît mai mare, cu cît, de regulă, elevii sînt stăpîniți de imaginea modelului ce le-a fost prezentat în clasă, de schemele de la tablă și cu greu reușesc să găsească pentru problemele noi soluția justă.

Veriga principală în procesul formării deprinderilor o constituie *imaginea vizuală* care anticipează în schiță desfășurarea pas cu pas, în succesiunea lor obiectiv necesară, operațiile constitutive ale acțiunii practice respective. La baza acestei imagini — în condițiile formării deprinderilor în mod conștient — stă un bogat material de cunoștințe teoretice, de abstracțiuni și generalizări, împreună cu variate sisteme kinestezice (de mișcare), dobîndite de elevi în experiența lor practică anterioară. Prezența în conștiința elevilor a materialului teoretic pe de o parte, a celui kinestezic pe de altă parte, face posibilă, prin intermediul gîndirii, al limbajului — pe baza unei metodici de predare adecvate încadrarea datelor concrete ale problemei practice, respective în planul noțiunilor științifice abstracte, desprinderea „relațiilor" dintre obiecte, „trecerea de la concret la abstract", elaborîndu-se astfel schema pe plan mintal (imaginea vizuală), corespunzătoare operațiilor practice sau procesului de producție de care este vorba. În aceste condiții procesul de formare al deprinderilor practice, presupune o muncă conștientă, creatoare, care adîncește și consolidează cunoștințele teoretice și contribuie la formarea gîndirii tehnice, pregătind astfel pe viitorii inovatori, inventatori și raționalizatori din producție.

---

1 *P. R. Atutov:* Bazele didactice ale legăturii dintre învățămînt și munca elevilor în producție. Sovetskaia Pedagoghica nr. 7/1959 (în Revista de referate, pedagogie, psihologie 1/1960, p. 95).

2 *V. I. Radu,* art. cit. și bibliografia respectivă.

Care este locul acestor deprinderi în cadrul logicii învățămîntului politehnic? Sub aspect teoretic, această logică se exprimă prin cerința ca diferitele principii și noțiuni abstracte să fie încărcate cu „sarcini" kinestezice, să poată fi transpuse în sistemul proceselor motorii ca singura cale de valorificare a lor în practică. Practic, logica învățămîntului politehnic cere ca deprinderile să se formeze în cadrul fiecărui obiect de studiu — în condiții și cu metode practice adecvate, rolul principal avîndu-l practica în producție.

În cadrul disciplinelor științifice, registrul deprinderilor practice este deosebit de nuanțat, unele dintre ele privind procesul însușirii de către elevi a acestor discipline, altele privind aplicarea lor în practică, în producție. Căile de formare a deprinderilor sînt de asemenea diferite, începînd cu munca independentă a elevilor în clasă și în afară de clasă, continuînd cu lucrările de laborator și cu activitățile în cercuri de specialitate cu practica în producție, cu munca productivă.

În ce privește deprinderile formate în condițiile practicii în producție, modul concret de constituire al acestora este dat în indicațiile metodice speciale privitoare la instrucția în producție.

Principiul de bază este acela, ca formarea deprinderilor în acest domeniu să se facă în strînsă conexiune cu dezvăluirea, în lumina cunoștințelor științifice și tehnice, a bazelor teoretice ale producției, iar cunoștințele de cultură generală să preceadă pe cele politehnice și acestea pe cele tehnice speciale, și fiecare dintre aceste discipline să includă elemente de legătură din conținutul celorlalte.

Experiența a arătat că formarea deprinderilor în mod conștient, pe baza cunoștințelor științifice corespunzătoare, este bine să fie pregătită prin acumularea unui anumit material kinestezic pe cale empirică. În acest sens, în cadrul instrucției în producție de exemplu, elevii pot să efectueze anumite munci și să-și formeze anumite deprinderi fără să aibă o înțelegere științifică deplină a tuturor aspectelor procesului de producție respectiv. Pe măsură însă ce ei înaintează în studiul disciplinelor științifice corespunzătoare și-și însușesc noțiunile de ansamblu privitoare la procesul de producție — la aceasta servindu-le și experiența acumulată în producție — deprinderile practice respective se pătrund de elementul conștient, dobîndesc baza științifică adecvată și, prin aceasta, elasticitatea și mobilitatea necesară, posibilitatea manifestării lor în mod creator. Acest lucru constituie o trăsătură deosebit de importantă a logicii învățămîntului politehnic, exprimînd unul din aspectele dialectice ale îmbinării învățămîntului cu munca în producție.

Care este din punctul nostru de vedere, importanța acestor considerații — în care am încercat o anumită generalizare asupra experienței dobîndite în practica învățămîntului politehnic și desprinderea principalelor trăsături ale logicii acestui învățămînt?

În vederea unui răspuns la această întrebare, trebuie să facem mai întîi o delimitare a învățămîntului politehnic în cadrul conținutului general al procesului de învățămînt.

Urmînd aprecierea făcută de pedagogia sovietică, „instrucția politehnică reprezintă un complex de cunoștințe, deprinderi de muncă practică,

trăsături de conduită și caracter, care caracterizează atitudinea omului societății socialiste față de muncă, de viață, de sarcinile actuale și de viitor al societății"[1]. În lumina acestei concepții învățămîntul politehnic constă din disciplinele de cultură generală aparținînd științelor naturii (fizica, chimia, științele biologice) și matematicii, împreună cu disciplinele tehnicii generale (studiul mașinilor, electrotehnicei, organizarea muncii), constituie un fond larg de cunoștințe teoretice și deprinderi practice pe care se clădește sistemul muncii în producție, împreună cu disciplinele tehnice speciale, legate nemijlocit de aceasta (tehnologia meseriei) în vederea calificării ulterioare a elevilor într-o profesiune productivă.

În lumina celor arătate, problemele privitoare la procesele de mecanizare și automatizare a producției trebuie să fie incluse, în anumite limite și în anumite forme, în disciplinele științifice ale culturii generale — în primul rînd în cursurile și manualele de fizică și matematici — ele urmînd a fi tratate în cadrul disciplinelor tehnice generale — studiul mașinilor și electrotehnicei — pentru ca în cadrul tehnologiei, aceste procese să fie studiate în legătură directă cu producția. Premisele cunoștințelor și deprinderilor urmează deci a fi puse în conținutul disciplinelor științelor naturii menționate, care trebuie să rezerve acestei probleme unele lecții speciale și să facă din aplicarea noțiunilor științifice la mecanizare și automatizare o idee conducătoare.

Dacă disciplinele științifice de cultură generală nu pot — în cadrul logicii interioare proprii — să prezinte decît anumite aspecte ale proceselor de mecanizare și automatizare, în schimb, în cadrul disciplinelor tehnice aceste procese sînt studiate — în lumina bazelor științelor în întreg complexul lor, în ansamblul aspectelor care le caracterizează și al condițiilor pe care le promovează ca trăsături fundamentale ale dezvoltării tehnicii moderne. Însușirea teoretică și practică de către elevi a cunoștințelor despre mecanizare și automatizare se face în legătură nemijlocită cu munca productivă. Studiul complet al problemei, pe baza considerațiilor teoretice din paginile anterioare, va duce la precizarea formelor și aspectelor specifice, sub care vor fi prezentate procesele de mecanizare și automatizare în cadrul instrucției politehnice propriu-zise și în acela al studiului producției.

★

Un aspect deosebit de important al învățămîntului politehnic îl constituie și problema metodelor de învățămînt și procedeelor după care ar urma să se predea în școala de cultură generală cunoștințele teoretice și practice despre mecanizarea și automatizarea producției. Cu adaptările necesare poate fi folosită întreaga varietate a metodelor și procedeelor de învățămînt cunoscute, de la simpla indicare și explicare a noțiunilor respective ca aplicații ale cunoștințelor științifice predate în cadrul obiectelor de cultură generală, la prezentarea de mecanisme și instalații de mașini la experiențe de laborator, efectuarea de scheme, referate, descrieri etc.

---

1 *Traian Pop* și *Eugen Blideanu*: Problemele învățămîntului politehnic și ale legării școlii cu producția în discuția seminarului internațional de la Moscova. Revista de pedagogie nr. 5/1961, pag. 17.

Evident, toate acestea trebuie în mod necesar completate cu vizite și excursii în producție, cu lucrări practice de atelier și cu practică efectivă în întreprinderi.

Principiul esențial care trebuie avut în vedere este acela ca în diferite forme și prin diferite metode și procedee să se dea o atenție deosebită acelor exerciții și lucrări care stimulează gîndirea științifică a elevilor și aplicațiile acestora la tehnică. În acest scop se vor crea situații și probleme care să necesite elaborarea pe plan mintal a „schemei" operațiilor prin care cunoștințele științifice își găsesc aplicația în practică și duc la formarea deprinderilor și aptitudinilor tehnice.

Ca un aspect important al metodei de predare noi socotim, în lumina considerațiilor teoretice de mai sus, ca deosebit de util și de necesar să se folosească drept aplicații și material ilustrativ în predarea anumitor noțiuni de fizică, *inovațiile* și *raționalizările*, obținute în domeniul tehnicii de către oamenii muncii în diferite întreprinderi.

Se știe că în țara noastră se desfășoară actualmente o vastă mișcare de inovații și îmbunătățiri în tehnica și tehnologia diferitelor ramuri ale producției sociale, că au fost înregistrate zeci de mii de asemenea realizări, care dovedesc spiritul creator și patriotismul fierbinte al muncitorilor, tehnicienilor și inginerilor noștri. În întreprinderile de tot felul care împînzesc teritoriul patriei noastre, aceștia își pun cu abnegație puterile și capacitatea lor în slujba desăvîrșirii construcției socialismului. Este necesar ca această mișcare impetuoasă de inovații, de îmbunătățire a diferitelor procese tehnologice ce clocotește, ca o trăsătură importantă și caracteristică a muncii în condițiile vieții noi, să pătrundă în școală, să fie folosită la instruirea și educarea tineretului, a viitorilor constructori de mîine ai comunismului în patria noastră.

Numai în întreprinderea „Electromotor" din Timișoara există actualmente 433 de inovatori, cu 3 800 inovații înregistrate, dintre care au fost puse în aplicare 1 002, aducînd pînă în prezent un venit de circa 7 milioane lei. Citățm pe inginerul G. M. — provenit din muncitor, care singur (sau în colaborare) a dat pînă acum 213 inovații și raționalizări, dintre care au fost aplicate 120, aducînd venit întreprinderii peste un milion și jumătate de lei.

Studiindu-se inovațiile și raționalizările din întreprinderi, selecționîndu-se și prelucrîndu-se unele dintre ele conform sarcinilor procesului instructiv-educativ, s-ar putea întocmi „culegeri" care să fie puse la dispoziția cadrelor didactice și folosite de acestea în învățămînt, în scopurile arătate mai sus. Numeroase noțiuni de fizică ar putea să fie ilustrate pe baza acestor materiale, lecția devenind astfel mult mai interesantă și mai activă, asigurîndu-se legarea mai strînsă a cunoștințelor teoretice de practică și stimularea gîndirii științifice și tehnice a elevilor.

O importanță deosebită are această metodă în ceea ce privește educația comunistă a elevilor, prin faptul că se pot organiza vizite în întreprinderi și întîlniri cu inovatorii, care explică elevilor condițiile, experiența și năzuințele care i-au condus la realizarea acelor inovații.

Această metodă poate fi aplicată, nu numai în cadrul predării disciplinelor științifice din domeniul științelor naturii, ci și în cadrul predării

disciplinelor politehnice propriu-zise. Considerăm însă necesar ca ea să fie aplicată începînd cu predarea disciplinelor teoretice de cultură generală.

După cum am arătat la început, în acest articol am căutat să prezentăm cîteva teze care să fundamenteze teoretic necesitatea introducerii unor elemente de mecanizare și automatizare în conținutul învățămîntului de cultură generală și să orienteze în principiu modul de aplicare în practică a ideii exprimate în aceste teze. În momentul de față problema nu este întru totul actuală decît din punctul de vedere al măsurilor cu caracter teoretic și practic care trebuie luate în vederea rezolvării ei într-un viitor mai mult sau mai puțin apropiat. Este *actuală* și din punctul de vedere al *rolului* pe care îl are pedagogia în organizarea și dezvoltarea învățămîntului nostru în condițiile desăvîrșirii construcției socialiste și trecerii treptate spre comunism. O actualitate practică imediată prezintă totuși problema în legătură cu lucrările pregătitoare care se desfășoară în prezent în vederea trecerii la școala de 8 ani.

Socotim că a reieșit clar, din conținutul articolului, că nu este vorba de a da învățămîntului de cultură generală o orientare tehnică. Intenția noastră a fost să scoatem în evidență o anumită latură, pe care o considerăm deosebit de caracteristică, a legării școlii cu producția, să subliniem semnificația acestei laturi cu tot caracterul ei tehnic — sub raportul ridicării nivelului teoretic al învățămîntului de cultură generală și, pe baza a ceea ce noi numim „logica învățămîntului politehnic", să fundamentăm în principiu, căile obiectiv indicate pentru realizarea în teorie și în practică, în cadrul procesului de învățămînt a laturii la care ne referim. După cum s-a putut vedea, problema de care ne ocupăm este deosebit de complexă, necesită abordarea ei din diferite puncte de vedere, cărora am căutat să le dăm aci, în limitele obiectivelor propuse, o prezentare de ansamblu. Dat fiind planul de generalitate pe care se situează studiul de față, nu avem pretenția că am reușit să diferențiem și să elucidăm în suficientă măsură toate aspectele.

Pe de altă parte, cele expuse în acest articol, deși se întemeiază pe premise bine stabilite în pedagogia științifică, constituie numai un punct de vedere, o propunere, o bază de discuție. Ele trebuie analizate multilateral și, în orice caz, adoptarea lor nu s-ar putea face decît pe bază de experimentare, de verificare temeinică în practică.

МЕХАНИЗАЦИЯ И АВТОМАТИЗАЦИЯ — ВАЖНЫЕ ФАКТОРЫ В ОБРАЗОВАНИИ, СВЯЗАННОМ С ПРОИЗВОДСТВОМ

(Резюме)

В свете Директив III-го Съезда Румынской рабочей партии, касательно технического развития производства в нашей стране, и связи школы с производством, автор предлагает ввести в всеобщее образование некотор ыетеоретические знания и практические навыки, относящиеся к процессу механизации и автоматизации. Он анализирует роль этих знаний в всесторонней подготовке будущего рабочего, а также место, которое она занимает в современных программах и учебниках по физике, в

процессе механизации и автоматизации, а также он пытается установить в, так называемой, „логике политехнического образования" научные основы внедрения вышеупомянутых процессов в всеобщее образование.

Переходя к вопросу о методах, применяемых в преподавании этих знаний, автор предлагает составить особые „сборники", где были бы собраны изобретения и рационализации рабочих, достигнутые в производственном процессе; всё это отобранное и проработанное согласно требованиям учебного процесса, могло бы составить ценный материал, как с поучительной, так и с воспитательной точки зрения, и соответствовало бы методическому применению на практике той идее, которую автор развивает в данной статье.

AU SUJET DE LA MÉCANISATION ET L'AUTOMATION COMME FACTEURS IMPORTANTS DANS LE CONTENU DE L'ENSEIGNEMENT LIÉ À LA PRODUCTION

(Résumé)

A la lumière des directives du III-ème Congrès du Parti Ouvrier Roumain relatives au développement technique de production dans notre pays ainsi qu'à la liaison de l'école à la production, l'auteur propose d'introduire certaines connaissances théoriques et habitudes pratiques concernant les processus de l'automation et de mécanisation dans le contenu de l'enseignement de culture générale. Il fait l'analyse du rôle de ces connaissances pour la préparation multilatérale du futur ouvrier ainsi que de la place que ces processus occupent dans les programmes des récents manuels de physique. A la lumière de ce que l'auteur appelle „la logique de l'enseignement polytechnique" il tâche d'établir les bases scientifiques de l'encadrement des processus plus haut mentionnés dans les disciplines constituant le contenu de l'enseignement de culture générale.

Quant au problème des méthodes, devant être employées pour l'enseignement de ces connaissances, l'auteur propose la composition de quelques „collections" comprenant certaines innovations et rationalisations obtenues par les masses laborieuses dans le processus de production. Celles-ci, étant rigoureusement choisies et adaptées conformément aux exigences du processus d'enseignement, pourraient constituer un matériel précieux non seulement du point de vue instructif mais aussi éducatif.

SISTEMUL ACTIVITĂȚII COMUNE A ȘCOLII CU FAMILIA*

LUMINIȚA GHIVIRIGĂ
Cercetător principal la Institutul
de științe pedagogice

Societatea socialistă are nevoie de oameni dezvoltați multilateral, adică de oameni instruiți, educați din punct de vedere moral, fizic și estetic și pregătiți pentru munca în producție. Numai asemenea oameni pot construi socialismul și comunismul.

Școala, după cum se știe, are principala răspundere în instruirea și educația copiilor, în pregătirea lor pentru viață și pentru viitoarea lor activitate în producție. Această răspundere conferă școlii rolul conducător, în raport cu ceilalți doi factori care contribuie la educația comunistă: organizațiile de copii și tineret și familia.

O condiție de bază pentru realizarea cu succes a procesului instructiv-educativ este colaborarea dintre toți acești factori.

În socialism, datorită comunității de scop între școală, familie și organizațiile de copii și tineret — educația multilaterală — este necesară și posibilă unitatea de acțiune în domeniul educativ. Aceasta presupune contribuția activă a familiei, alături de școală, la întregul proces de educație multilaterală a copiilor, la rezolvarea celor mai importante sarcini pe care le pune fiecare etapă a dezvoltării societății noastre socialiste pentru educația tinerei generații.

Pedagogia socialistă, generalizînd fenomenele desprinse din practica educației, a fundamentat în mod științific și problema colaborării dintre școală și familie. Această problemă este prezentă și în literatura și presa pedagogică. Cele mai recente materiale apărute în Uniunea Sovietică și în țara noastră, studiate de noi, pot fi încadrate în următoarele categorii: lucrări de popularizare, mai ales a aspectelor educației în familie; lucrări cu caracter oarecum monografic, care descriu experiența colaborării cu familia a unei clase sau școli; lucrări științifice, de generalizare a acestei experiențe. Cum lucrările din ultima categorie sînt cele mai puțin numeroase, reiese necesitatea unor preocupări sporite din partea pedagogilor pentru studierea și generalizarea experienței valoroase a școlii socialiste, în munca de colaborare cu familiile elevilor.

---

* Articolul prezintă concluziile preliminare dintr-o cercetare în curs. Cercetarea se face sub conducerea științifică a prof. dr. Stanciu Stoian.

În țara noastră, această colaborare se îmbunătățește an de an, datorită dezvoltării continue a învățămîntului, cît și creșterii conștiinței socialiste a oamenilor muncii, care înțeleg tot mai bine necesitatea și importanța unității frontului educativ.

Activitatea comună a școlii și familiei a contribuit la obținerea unor succese remarcabile în privința îmbunătățirii situației elevilor la învățătură și, în general, în educarea lor ca viitori cetățeni activi ai patriei noastre.

Obiectivele urmărite de către școală în colaborarea ei cu familia — așa cum reies din cîteva sondaje efectuate în cadrul cercetării, din studierea presei noastre pedagogice și a altor lucrări de specialitate apărute la noi — sînt: propaganda pedagogică în rîndul părinților și antrenarea lor la îmbunătățirea activității școlii.

Comparînd rezultatele muncii comune a școlii cu familia cu stadiul cercetării și prelucrării lor științifice, constatăm că, și în acest domeniu, se manifestă o oarecare rămînere în urmă a teoriei pedagogice față de practica educației. Insuficienta studiere și generalizare a experienței pozitive a școlii frînează posibilitatea extinderii acestei experiențe, în dauna îmbunătățirii, sub toate aspectele, a procesului instructiv-educativ.

Există încă probleme insuficient clarificate, care ar trebui să fie în atenția cercetărilor pedagogice; iată cîteva din cele mai importante:

— determinarea specificului colaborării dintre școală și familie, în funcție de regimul social, de etapele sale de dezvoltare;

— realizarea colaborării dintre școală și familie în diferite tipuri de școli și grade de învățămînt;

— raportul dintre conținutul și formele de colaborare ale școlii cu familia;

— analiza formelor de activitate comună a școlii cu familia, în vederea alcătuirii unei metodici a educației în familie;

— aspecte comune și diferențiate ale metodelor de educație folosite în școală și în familie.

În cercetarea noastră, ne-am propus să contribuim la precizarea sistemului activității comune a școlii cu familia. Lucrarea elaborată pe baza cercetării va avea deci un caracter metodic.

Pentru a o integra în complexul activității educative din școala noastră, am căutat să fim în concordanță cu prevederile proiectului de programă a muncii educative, elaborat pe baza materialelor sovietice și a specificului învățămîntului din țara noastră. Astfel, cercetarea constituie, în parte, și un mod de a verifica acest proiect.

Potrivit scopului propus, am pornit de la *ipoteza* că: organizînd într-un sistem măsurile care asigură colaborarea școlii cu familia, crește eficacitatea muncii educative, atît în școală, cît și în familie.

Deoarece rezultatele acestei munci se manifestă în direcții multiple, ne-am oprit numai la trei obiective, considerate de noi deosebit de importante, mai ales pentru clasa a V-a.

Obiectivele activității comune a școlii cu familia, urmărite în cercetarea noastră sînt:

1. realizarea unei bune cunoașteri a elevilor de către părinți și cadre didactice;

2. închegarea colectivului de elevi;

3. dezvoltarea dragostei elevilor față de învățătură, față de munca fizică și formarea deprinderilor de muncă.

Delimitînd astfel problematica cercetării noastre, nu am pierdut din vedere, pe de o parte, caracterul unitar al personalității elevului, iar pe de alta, complexitatea muncii educative. Aceste două elemente au constituit coordonatele în care am înscris obiectivele menționate mai sus.

Articolul nostru prezintă rezultatele cercetării desfășurate în timpul unui an școlar. De aceea, nu ne ocupăm, în egală măsură, de toate aspectele implicate în ipoteza și obiectivele urmărite și nici nu putem formula concluzii finale. Materialul de față constituie o primă sinteză asupra mersului cercetării și asupra concluziilor parțiale, care vor fi completate și verificate în etapele următoare.

În cercetarea noastră, strîngerea materialului faptic se va face, în principal, prin urmărirea activității unui colectiv de elevi de la Școala medie mixtă nr. 10 din București, timp de doi ani școlari (1960—1961 și 1961—1962), respectiv în clasa a V-a și a VI-a. Acest colectiv nu constituie numai o bază pentru observații, ci și una experimentală. Diriginta clasei — tov. M. Dulfu — colaborează cu noi la cercetare și la elaborarea lucrării. Toate măsurile și acțiunile din cadrul cercetării au fost inițiate împreună cu colaboratoarea noastră.

Ne-am oprit asupra unei clase a V-a, pentru că în această clasă intervin probleme speciale în modul de realizare a legăturii dintre școală și familie, prin trecerea elevilor de la un învățător la mai mulți profesori. Atîta timp cît se menține actuala organizare a activității școlare, clasa a V-a continuă să aibă acest specific.

Pentru a verifica eficacitatea măsurilor introduse experimental, urmărim în continuare colectivul de elevi și în clasa a VI-a; deoarece însă nu putem extinde cercetarea pe mai mulți ani, ne propunem să strîngem simultan și unele date privind întreaga perioadă a școlarității mijlocii.

Stabilind clasa de bază, la care urma să se desfășoare cercetarea, ne-am pus și problema unei clase de control. Am renunțat însă la avantajele pe care le oferă în cercetare o asemenea clasă de control, deoarece tema noastră, implicînd nu numai activitatea școlii, ci și pe cea a familiei, introducea prea mulți factori variabili între clasele respective.

Comparînd situația acestor clase pe parcursul cercetării, nu putem considera că unele rezultate obținute la clasa de bază s-ar explica prin măsurile inițiate de noi, deoarece ar fi fost posibil ca la clasa de control să intervină anumite condiții speciale, cu influență puternică asupra activității instructiv-educative din școală și familie. În cercetarea altor teme, la care problemele legate de viața din familie a elevilor au o mai mică pondere, clasa de control constituie un bun termen de comparație. În cazul

nostru, era însă destul de dificil să asigurăm celor două clase condiții cît mai apropiate.

Din aceste motive, am renunțat la o cercetare comparativă între două sau mai multe clase și am analizat situația clasei experimentale la sfîrșitul unei etape a cercetării, raportînd-o la situația aceleiași clase înainte de a interveni și a introduce unele măsuri speciale.

Pe lîngă urmărirea directă a colectivului de elevi amintit, s-au folosit anchete și sondaje la școli din orașe și sate situate în diferite regiuni ale țării, pentru a lărgi sfera constatărilor și interpretărilor noastre și pentru a da o mai mare posibilitate de verificare a concluziilor.

Ca să desprindem fapte semnificative în legătură cu ipoteza cercetării, am folosit în mare măsură *observația*. In acest scop, am asistat la: ore de clasă la diferite obiecte de învățămînt și dirigenție, activități în afară de clasă și extrașcolare, adunări cu părinții, consultații pentru părinți, vizite ale dirigintei în familiile elevilor.

Am organizat apoi cîteva *convorbiri* individuale și colective cu cadre didactice, elevi, părinți, conducători ai organizației de pionieri și medicul școlar, completînd în felul acesta și verificînd unele concluzii parțiale, la care ajunsesem în urma observațiilor directe.

Cu același scop, și mai ales pentru a cunoaște opinia generală a colectivului de elevi sau de profesori și a părinților elevilor, asupra unor probleme deosebit de importante în cercetarea noastră, am folosit și *ancheta*. In funcție de obiectivele speciale urmărite la fiecare anchetă, și de cei cărora ne-am adresat, am folosit forme variate de prezentare a chestionarelor. Cu profesorii și cu fosta învățătoare a clasei s-a făcut o anchetă verbală, avînd mai mult caracter de convorbire, asupra situației elevilor la învățătură, asupra comportării lor generale și asupra felului cum se desfășoară colaborarea școlii cu familia.

Părinților li s-a dat un chestionar scris, cu scopul de a afla cum privesc colaborarea cu școala și care sînt problemele deosebite, ivite în munca lor educativă, în legătură cu care solicită sprijinul cadrelor didactice.

Chestionarele adresate elevilor au fost integrate în desfășurarea procesului de învățămînt, pentru a nu determina o atitudine specială, de reținere sau nesinceritate, din partea copiilor, care s-ar fi văzut solicitați să răspundă la o anchetă. Astfel, două dintre chestionare au fost prezentate ca lucrări de control curente, iar alte două sub forma unor teme de compunere scrisă.

O serie de date statistice, privitoare la activitatea clasei le-am obținut prin *studierea catalogului*, iar cercetarea *fișelor medicale* a contribuit la o mai bună cunoaștere a elevilor. Printre documentele școlare studiate, au fost și *planurile de muncă educativă*, întocmite de dirigintă și de instructoarea detașamentului. In acest caz, am urmărit un dublu scop: de a cunoaște conținutul activității clasei și de a introduce în plan unele acțiuni cu caracter experimental, cerute de mersul cercetării.

Studierea produselor activității elevilor ne-a fost deosebit de utilă pentru a realiza o cunoaștere mai temeinică a particularităților individuale și de vîrstă, pentru a urmări cum evoluează interesele, aptitudinile, cunoștințele și deprinderile elevilor. De aceea, am studiat lucrările lor scrise (teme curente și lucrări de control), obiecte executate în cadrul muncii din atelier sau la orele de lucru manual și diferite lucrări ale copiilor, făcute în afara obligațiilor școlare (desene, poezii). Metodele de cercetare prezentate pînă aici ne-au ajutat la familiarizarea cu realitățile existente în școală, înainte de începerea cercetării și într-o primă etapă, cînd ne-a preocupat în special cunoașterea condițiilor în care decurge activitatea instructiv-educativă a clasei urmărite.

Înainte de a prezenta măsurile introduse în cadrul cercetării, vom face o succintă analiză a *situației clasei*, așa cum ne-a apărut în etapa în care i-am urmărit activitatea fără a interveni.

Din efectivul de 36 elevi, 27 au fost elevii școlii din clasa I, cinci au venit în clasele a II-a și a III-a, iar patru abia în clasa a V-a. Putem considera deci că existau premise favorabile de continuitate în muncă și

de închegare a colectivului de elevi, datorită faptului că cei mai mulți dintre ei participau în continuare la viața clasei, încă din clasa I.

După primul trimestru, doi elevi s-au mutat la alte școli, încît au rămas în continuare 34 elevi. Dintre aceștia, 19 au origină muncitorească, iar 15 sînt fii de funcționari.

Situația clasei la învățătură era destul de bună. Deși la începutul anului școlar 1960—1961 și chiar la încheierea trimestrului I, între cele trei clase a V-a paralele nu se manifestau diferențieri evidente, clasa a V-a B — clasa noastră experimentală — era considerată de către profesori puțin înaintea celorlalte două. Această impresie era provocată mai ales de faptul că nivelul clasei se prezenta destul de omogen. Nu se detașau în mod categoric elemente cu pregătire și posibilități excepționale, și nici elevi care să manifeste o rămînere în urmă alarmantă.

Fosta învățătoare desfășurase o muncă sistematică și izbutise să pregătească bine elevii ; de aceea, se observau la majoritatea lor cunoștințe temeinice în conformitate cu prevederile programei. Cu excepția a doi elevi, care aveau altă limbă maternă, și de alți doi la care se mențineau încă unele greutăți la citit, restul clasei citea corect și se exprima cu destulă ușurință. În ceea ce privește scrierea, se vedea preocuparea pentru aspectul caligrafic, estetic, neglijîndu-se însă adesea corectitudinea gramaticală.

Deficiențele elevilor în această direcție au fost ușor sesizate de către profesoara de limba romînă, care a trecut cu multă grijă, dar și cu multă exigență, la înlăturarea lor. Elevii, și chiar unii părinți, au fost surprinși și nemulțumiți de notele mici date la limba romînă în primul trimestru, mai ales că, în anumite cazuri, erau obținute de elevi considerați buni în anii precedenți.

Cunoștințele de matematică și deprinderile de calcul erau la un nivel corespunzător cerințelor clasei.

Elevii manifestau interes și îndemînare pentru lucrările practice ; mai puțin fetele pentru lucru de mînă, preferînd și ele activitatea din atelier.

La celelalte obiecte de învățămînt nu se conturau fapte deosebit de semnificative în sens pozitiv sau negativ. Se observau în clasă preferințe cu caracter aproape general pentru științe naturale și geografie și, în bună măsură, pentru limba rusă, explicabile atît prin conținutul disciplinelor respective, cît și prin stilul de muncă al cadrelor didactice de specialitate.

Ceea ce lipsea multor elevi era deprinderea unei activități susținute de studiu individual și, mai ales, deprinderea de a folosi manualul în pregătirea temelor.

Dacă sub aspect instructiv am izbutit să cunoaștem mai ușor și mai bine elevii, complexitatea faptelor de ordin etic nu ne-a îngăduit o atare cunoaștere și în ce privește aspectul educativ.

Am făcut totuși unele observații, care s-au confirmat în cursul cercetării. Astfel, am constatat că disciplina elevilor era destul de bună în timpul orelor de clasă, unele mici abateri din recreații avînd un caracter izolat.

Elemente pozitive în privința manifestării spiritului de colectiv erau: relații de prietenie între mulți elevi, interesul elevilor pentru viața clasei, un pronunțat spirit critic — mai puțin autocritic — în discutarea și rezolvarea problemelor ivite în activitatea colectivului. Trebuia însă înlăturate unele atitudini nejuste între fete și băieți — de ceartă, pîră, bătaie — și totodată trebuia acordată mai multă atenție educării elevilor în spiritul cinstei. În general, existau însă în clasă condiții pentru o activitate rodnică.

Urmărind munca profesorilor clasei, am constatat că cei mai mulți dintre ei aveau experiență valoroasă în activitatea cu elevii de clasa a V-a. Acest lucru se manifesta în stăpînirea temeinică a conținutului obiectului predat, în cunoașterea și respectarea particularităților de vîrstă ale elevilor. Au fost însă și factori negativi, care s-au manifestat în activitatea cadrelor didactice. În primul rînd, faptul că unii profesori, cu completări de catedră la mai multe școli, făceau greu de realizat legătura dintre întregul colectiv didactic. În al doilea rînd, s-au produs discontinuități în munca profesorilor de științe naturale, limba rusă, matematică și desen, obligați să-și întrerupă cîtva timp activitatea în această clasă.

În prima fază a cercetării noastre am urmărit și cunoașterea condițiilor în care trăiau elevii în familie, ca și a modului de realizare a colaborării dintre școală și familie.

Învățătoarea realizase o foarte bună legătură cu familiile elevilor, izbutind să cunoască problemele speciale ivite în unele cazuri și să cîștige încrederea părinților. Acest fapt a constituit un bun punct de pornire în activitatea dirigintei, care s-a străduit să mențină interesul părinților pentru a colabora cu școala. Dintre aceștia, numai părinții celor trei elevi care locuiau în provincie nu au ținut legătura direct cu diriginta, dar de elevii respectivi se interesau alți membri din familie.

Ca forme de legătură între școală și părinții elevilor se foloseau: adunări ale părinților pe clasă, consultații date de diriginte și vizite în familiile elevilor. La prima adunare, se alesese comitetul de părinți, menținîndu-se în mare măsură aceiași membri ca în anii precedenți. Atît comitetul, cît și ceilalți părinți răspundeau cînd erau solicitați de către diriginte pentru diferite acțiuni și chiar aveau unele inițiative, din care se vedea că sînt conștienți de necesitatea păstrării legăturii cu școala.

Astfel se prezenta situația clasei și a raporturilor dintre școală și familie cînd am trecut la *etapa experimentală*.

În această etapă, ne-am propus să intervenim și, prin măsuri comune ale cadrelor didactice cu părinții elevilor, să influențăm favorabil procesul de educație comunistă din școală și familie. Măsurile aveau drept scop obiectivele urmărite în cercetare.

1. Potrivit primului obiectiv, ne-am îndreptat atenția asupra *cunoașterii elevilor*, antrenînd în studierea lor colectivul didactic al clasei și părinții elevilor. O asemenea acțiune își găsește fundamentare în necesitatea de a desfășura munca de educație conform particularităților de vîrstă și individuale ale copiilor.

Din acest punct de vedere, între cei doi factori educativi — școala și familia — existau deosebiri: profesorii, în urma experienței la catedră,

cunoșteau mai bine specificul de vîrstă al elevilor cu care lucrau, pe cînd părinții erau mai edificați asupra unor trăsături individuale ale copiilor lor. Și unii și ceilalți trebuia deci să-și completeze reciproc datele pe care le aveau, pentru că astfel izbuteau să cunoască mai temeinic pe fiecare copil și deci să desfășoare munca educativă în condiții mai bune.

Una dintre măsurile care a ajutat atît la cunoașterea elevilor, cît și la stabilirea legăturii părinților cu toți profesorii clasei, a fost organizarea de adunări comune ale colectivului didactic cu părinții.

Astfel, părinții elevului V. P. au aflat că băiatul lor, atît de neastîmpărat și superficial, este deosebit de atent și activ în timpul orelor de științe naturale, la care dă răspunsuri mai bune decît fruntașii clasei. Pornind de la acest interes pozitiv al elevului, se puteau corecta aspectele negative din comportarea lui.

Despre elevul B. I. toți profesorii au vorbit ca despre un elev bun, dar părinții lui au fost sfătuiți să-i ceară să citească uneori cu voce tare, pentru a face exerciții de pronunțare în limba romînă, el avînd altă limbă maternă. La rîndul lor, profesorii au aflat de la mama elevei C. M. că și această elevă vorbește acasă altă limbă, fapt care explica, într-o oarecare măsură, greutatea ei în studierea manualelor și în a se exprima închegat.

În cursul cercetării, urmărind să vedem cît de obiectiv și de temeinic izbutesc părinții să-și cunoască propriul lor copil, am cerut cîtorva părinți să facă o scurtă caracterizare a copilului, în care să arate aspectele pozitive și lipsurile lui. Am comparat aceste caracterizări cu aprecierile cadrelor didactice și cu propriile noastre observații și am constatat că există o corespondență destul de mare între ele. Este îmbucurător faptul că părinții n-au șovăit să arate chiar trăsături negative de caracter ale copilului lor, mai puțin evidente, și care deci puteau să nu fie remarcate în școală. Atitudinea acestor părinți denotă că ei au încredere în obiectivitatea și grija cu care profesorii se ocupă de fiecare copil. Mai mult decît atît, părinții au dovedit o înțelegere justă a faptului că, sprijinind cadrele didactice să cunoască mai bine copiii, munca educativă este înlesnită și dă rezultate mai bune.

Pentru a ajuta părinții să înțeleagă procesul dezvoltării copilului, particularitățile vîrstei respective și pe cele individuale, am organizat o adunare cu tema „Preadolescența". Discuțiile s-au purtat pe baza a două referate: „Cum se prezintă preadolescentul din punct de vedere anatomo-fiziologic" — ținut de un medic, tatăl elevei C. M. — și „Psihologia preadolescentului", despre care a vorbit mama elevei R. R., profesoară. Părinții au dezbătut cu mult interes aceste probleme, insistîndu-se asupra consecințelor de ordin igienic și educativ care decurg din particularitățile de vîrstă ale copilului lor.

În afara acestor măsuri, ne-a preocupat în permanență ca profesorii și părinții, discutînd despre elevi, să ajungă la sesizarea unor date semnificative, care influențează și explică totodată comportarea generală a elevului respectiv, situația sa școlară, sentimentele și convingerile lui. Am provocat și noi asemenea discuții, comunicînd, de pildă, profesorilor și unor părinți date importante și cu consecințe pentru procesul educativ, desprinse din răspunsurile elevilor la anchetele făcute pentru a stabili gradul de formare a gustului, judecăților și atitudinii lor estetice sau în legătură cu problema prieteniei. Nu am considerat însă depistarea particularităților individuale ale unor elevi ca fiind un scop în sine, ci am

căutat să se țină seama de aceste particularități în munca educativă a profesorilor și părinților.

2. *Închegarea colectivului de elevi* constituie unul dintre obiectivele importante ale educației comuniste și totodată o condiție de bază pentru desfășurarea muncii instructiv-educative.

De aceea, împreună cu profesorii și părinții, ne-am concentrat atenția asupra factorilor care puteau favoriza transformarea clasei experimentale într-un adevărat colectiv de elevi. Măsurile luate au avut un dublu scop: promovarea elementelor pozitive existente și înlăturarea acelora care împiedicau colectivul să se dezvolte.

Pentru închegarea lui, ne bazam mult pe vechile relații de prietenie dintre copii, dar trebuia să orientăm aceste relații astfel încît ele să contribuie la unitatea colectivului, să le integrăm în viața și perspectivele întregii clase. Am urmărit, mai întîi, să ajutăm elevii pentru a înțelege semnificația justă a noțiunii de prietenie. Am avut, în acest scop, o discuție colectivă cu ei, care a constituit totodată și o pregătire pentru compunerea „Prietenul meu" — compunere dată în clasă, cu funcție de anchetă în cercetarea noastră. Indicațiile asupra conținutului compunerii au fost: să se arate însușirile pozitive și eventualele defecte ale prietenului și motivul care a provocat și menține prietenia.

Prelucrînd datele din lucrările elevilor am constatat următoarele:

Din cei 30 elevi, prezenți în ziua cînd s-a dat compunerea, 20 se consideră reciproc ca prieteni buni; dintre ei, însă șase mai indică și alți prieteni, tot din clasă. Numai cinci elevi apreciază că nu au nici un prieten printre colegi, dar din discuțiile ulterioare cu acești elevi, ca și din observațiile noastre, am constatat că, în realitate, doar trei dintre ei, nu au într-adevăr, un prieten bun în clasă.

Pe de altă parte însă, 11 elevi nu au fost apreciați de nimeni ca prieteni, deși ei, la rîndul lor, se considerau ca atare cu unii dintre colegii lor. De fapt însă, numai trei dintre ei nu au prieteni în clasă, aceiași trei elevi de care aminteam înainte. Această coincidență care corespunde și constatărilor noastre, confirmă faptul că cei trei elevi nu sînt încă integrați în colectivul clasei. Pentru doi dintre ei, situația se explică prin intrarea lor în colectivul clasei abia în acest an școlar.

Așa cum menționam înainte, unii elevi au fost indicați ca prieteni de către doi sau chiar trei dintre colegii lor. Într-un singur caz — eleva M. C. — se pare că ar avea cinci prietene. E drept că această elevă e foarte comunicativă și poate cîștiga simpatia colegelor prin comportarea ei.

Ne-am dat însă seama că au intervenit situații speciale, care au influențat răspunsurile unor elevi și de aceea nu putem considera întru totul valabile datele obținute numai pe baza compunerilor. Pentru a le verifica, am discutat ulterior cu acești elevi. Astfel, l-am întrebat pe I. B. cum de n-a scris despre A. B., cu care știam că este foarte bun prieten. „N-am scris despre el, fiindcă a zis că nici el nu scrie despre mine — a răspuns I. B. — Atunci am scris și eu despre un alt prieten, cu care stau în bloc". Iată un singur exemplu care demonstrează necesitatea confruntării rezultatelor anchetei cu date obținute prin folosirea altor metode de cercetare și, în special, prin observații directe.

În privința motivelor care au determinat alegerea prietenului, distingem următoarele categorii: preferințe comune în legătură cu folosirea timpului liber — opt elevi; motive legate de însușirile pozitive ale prietenului — șapte elevi; motive exterioare (locuiesc aproape sau sînt colegi de bancă) — șapte elevi; motive complexe — patru elevi; ajutor la învățătură — doi elevi; iar doi elevi nu au motivat în nici un fel.

Nu numai rezultatul acestei clasificări, ci și modul cum au argumentat cei mai mulți dintre elevi alegerea prietenului, ne îndreptățesc să apreciem că elevii privesc relațiile de prietenie ca pe un lucru serios și că numai în puține cazuri aceste relații s-au înfiripat întîmplător. Același lucru este confirmat de felul cum prezintă ei însușirile pozitive și defectele prietenului. Cea mai frecvent (în 16 cazuri) este apreciată calitatea de a fi bun la învățătură. Faptul poate fi explicat nu numai prin importanța acordată învățăturii de elevii clasei a V-a, ci, în mare măsură, prin dorința lor de a face impresie bună dirigintei, care, citind compunerile, ar fi apreciat pozitiv orientarea lor spre această calitate. În plus, credem că putem menționa aici și intervenția altui factor : în clasele I—IV, învățătoarea izbutise să stîrnească și să dezvolte interesul elevilor pentru munca școlară, așa că era firesc ca ei să aibă o părere bună despre cei care obțin succese în această muncă.

Alți elevi arată că prietenul lor este „bun la inimă, bun coleg, cuminte, politicos, darnic, nu te părăsește la nevoie, sincer, vesel, punctual, înțelept, statornic, discret, apropiat, energic, ordonat, îngrijit îmbrăcat". Este semnificativ că, în diferite forme, apare la șapte elevi exprimată drept calitate de bază a prietenului — cinstea. Credem că aici se vădește influența unei adunări pionierești cu tema respectivă, ținută cu cîtva timp înainte.

Foarte deosebite între ele sînt însușirile negative reproșate de către elevi prietenilor și anume :

„repezit, copilăros, plină de ea, se supără repede, nu se joacă cu toți copiii, minte, e timid la tablă, nu-și ajută colegii, citește cărți nefolositoare, critică pe profesori, e preocupată de înfățișarea exterioară, poartă pantofi ascuțiți".

Vedem că elevii au fost exigenți față de prietenii lor, au sesizat cu abilitate unele trăsături caracteristice, dar nu totdeauna s-au oprit la aspecte esențiale din punct de vedere etic.

Concluzia generală desprinsă din anchetă și confruntată cu unele observații este că în colectivul urmărit existau relații de prietenie întemeiate adesea pe o bună cunoaștere reciprocă, pe preferințe și preocupări comune. Totodată, mulți elevi din clasă erau aproape de înțelegerea principială, justă, a prieteniei și chiar puteau analiza, subtil și cu maturitate, asemenea relații.

Un fragment din compunerea elevei M. C. ni s-a părut semnificativ din acest punct de vedere :

„In clasa a V-a, în prietenia noastră au intervenit momente de îndoială. Mă întreb dacă aceasta se datorește faptului că noi am mai crescut și fiecare avem punctul nostru de vedere, sau faptului că ne cunoaștem mai bine".

Ușurința elevilor de a pătrunde în fondul problemei abordate se poate explica și prin faptul că ei aveau oarecare experiență în această direcție, din anii anteriori, cînd învățătoarea organizase o discuție pe aceeași temă.

Ancheta noastră a avut drept scop nu numai să ne ajute la cunoașterea relațiilor care sînt între copii, ci și la influențarea acestor relații, în sensul ca ele să contribuie la consolidarea colectivului. În discuții individuale cu elevii, am încercat să-i orientăm spre rezolvarea unor dificultăți semnalate de ei, să favorizăm prieteniile care aveau o bază sănătoasă și, mai ales, să luptăm împotriva izolării de restul colectivului.

Dar ancheta a mai avut un rezultat oarecum neașteptat. Spre sfîrșitul anului, una dintre elevele noi, care nu avusese nici o prietenă în clasă, ne-a spus:

„Știți că acum am una, pe C. A. De cînd am făcut compunerea aceea ne-am împrietenit. Fiind tot nouă ca mine, nici ea n-a avut despre cine să scrie din clasa noastră... Am vorbit amîndouă despre asta și acum sîntem prietene".

Părinții n-au rămas în afara preocupărilor legate de prietenii copiilor. Adesea la adunările pe clasă și în discuțiile cu diriginta, ei se interesau de situația la învățătură și purtare a celor mai apropiați tovarăși ai copilului lor și erau gata să intervină ca relațiile dintre colegi să fie corecte. Și noi am făcut unele recomandări părinților asupra acelor prietenii care aveau o influență favorabilă pentru copii sau care, dimpotrivă, erau dăunătoare.

Astfel, am arătat mamei elevului A. B. că prietenia cu I. B. trebuie încurajată, deoarece aceș'a din urmă, fiind un băiat liniștit, atent și cu mult spirit analitic, poate influența în bine pe A. B., care e impulsiv, superficial, distrat. Pe de altă parte, în vizita făcută familiei elevei L. C., diriginta clasei a sfătuit părinții elevei să supravegheze felul în care folosește fata lor timpul liber împreună cu eleva N. L., deoarece ambele eleve se antrenau la jocuri prelungite pe stradă, în dauna pregătirii lecțiilor.

Observînd că cele mai strînse prietenii sînt între elevii ale căror familii se cunosc și se frecventează, am îndemnat părinții spre asemenea relații, dacă vor să supravegheze mai bine prietenia copilului lor cu colegii și s-o influențeze în sensul dorit.

În întreaga activitate cu clasa, diriginta a căutat să valorifice și alte aspecte pozitive manifestate în colectivul de elevi încă din anii precedenți și anume interesul lor pentru viața clasei și atitudinea critică față de faptele petrecute în colectiv.

Punînd în fața elevilor diferite perspective în legătură cu activitatea clasei, diriginta a antrenat întregul colectiv în organizarea lor. Planul acțiunilor era amplu dezbătut, iar analiza rezultatelor se făcea tot cu elevii. Despre aceste acțiuni se discuta și la adunările cu părinții, antrenîndu-se uneori efectiv și familiile elevilor pentru reușita activității.

La dezvoltarea unei opinii sănătoase a colectivului clasei a contribuit și modul deschis al dirigintei de a discuta cu elevii problemele ivite. Copiii se arătau necruțători cînd analizau abaterile colegilor de la interesele colectivului și, de regulă, cel mai bun prieten al vinovatului se transforma în cel mai aprig judecător.

Așa cum arătam înainte, trebuia folosită influența comună a școlii și familiei și pentru înlăturarea elementelor care frînau dezvoltarea colectivului. Desele conflicte între fete și băieți constituiau o problemă de acest fel.

Într-o discuție purtată la ora de dirigenție, a reieșit că și fetele au partea lor de vină. Pornind de la acest fapt, diriginta a căutat să nu confere mereu fetelor dreptul de a se erija în rol de reclamante și victime, ci a analizat faptele situînd „cele două tabere" pe poziții egale. Toate măsurile privind organizarea colectivului au urmărit tocmai înlăturarea barierelor între aceste două tabere. Aranjarea elevilor în bănci, fixarea responsabilităților în colectiv, activitățile în afară de clasă și extrașcolare

au constituit pentru dirigintă prilejul de a închega relații juste între toți membrii colectivului, fără a face deosebiri între fete și băieți.

Unii părinți au fost nemulțumiți de faptul că fetele lor stau în bancă cu băieții și s-a discutat insistent acest lucru la o adunare. S-au confruntat atunci păreri diferite, punctul de vedere just în problema respectivă fiind exprimat de o bună parte dintre părinți.

Mama elevei T. C., insistînd asupra ideii că învățămîntul mixt nu înseamnă simplul fapt că lucrează în aceeași clasă fete și băieți, a invitat părinții să vegheze asupra relațiilor dintre copii, să nu lase totul în seama școlii.

„Pe mine mă preocupă nivelul întregii clase — a spus această mamă — și, dacă putem, să ajutăm la ridicarea lui, sprijinind pe tovarășa dirigintă în soluționarea tuturor problemelor puse de copii".

Sesizați de către dirigintă, părinții au avut o influență pozitivă la stabilirea relațiilor corecte între fete și băieți. La aceasta a contribuit și acțiunea comună a dirigintei și părinților pentru a schimba caracterul unor discuții care preocupau la un moment dat pe elevi. Era vorba de interesul deosebit acordat de ei problemelor legate de actul procreației la om. Pornind de la modul de înmulțire în regnul vegetal — cunoscut de elevi prin studiul botanicii — diriginta le-a arătat că același proces se petrece și în lumea animală, iar explicațiile sale, date în mod firesc, ca la o oră de științele naturale, au diminuat interesul acordat în genere de copii unor lucruri considerate de ei pline de mister și despre care nu se poate discuta decît pe furiș.

Diriginta a comunicat părinților cele petrecute, sfătuindu-i să procedeze asemănător, dacă sînt întrebați de copii.

La următoarea adunare a părinților, mama elevei I. G. a arătat că, într-adevăr, fata i-a cerut explicații și, după ce le-a primit, a mărturisit că a întrebat-o și pe ea, pentru a verifica dacă i se dă același răspuns ca în discuția avută cu diriginta.

Chiar acest singur fapt arată cît de necesară este unitatea de vederi și acțiuni între școală și familie, nu numai în probleme mari, de principiu, ci și în modul de soluționare a așa-ziselor fapte mărunte.

Relațiile dintre fete și băieți, deși îmbunătățite spre sfîrșitul anului, nu au ajuns la nivelul scontat, în sensul că tot se mai plîngeau dirigintei unii de alții.

Ni s-a părut semnificativă totuși atitudinea băieților cu prilejul unor activități sportive, cînd echipele de volei și fotbal ale clasei au susținut simultan meciuri cu clasele a V-a paralele.

Victoria băieților era asigurată prin „superioritatea netă" a fotbaliștilor clasei (printre ei este însă și eleva A. S.). În pauze, băieții alergau la terenul de volei să vadă „care e scorul" și căutau să le încurajeze pe fete. Fiind în joc onoarea clasei, ei uitau vechile pricini de ceartă cu colegele. Am dedus de aici că, pe viitor, trebuie antrenat mai mult colectivul de elevi în acțiuni comune, corespunzătoare intereselor specifice vîrstei.

În clasa a V-a B mai trebuia lichidată o situație cu influență negativă asupra consolidării colectivului. Elevii erau neglijenți cu lucrurile lor, le uitau în bănci, pe coridoare, în curte, acasă și apoi semnalau dirigintei dispariția lor, confirmată uneori și de către părinți. Suspiciunile

care începuseră să apară între colegi, periclitau relațiile normale în colectiv.

Ca o primă măsură, diriginta a cerut elevilor să fie atenți și ordonați cu lucrurile lor și a solicitat părinților o supraveghere sporită asupra lucrurilor cu care vin copiii acasă.

Cum însă nu puteam considera rezolvată problema numai sub aspectul său practic, ci și în implicațiile educative mai complexe, am hotărît să folosim resursele bogate și multiple pe care le oferă activitatea pionierească pentru educația comunistă a elevilor. Împreună cu diriginta clasei, am sugerat instructoarei de pionieri pentru o adunare a detașamentului, tema „Cinstea pionierului". Materialele pe baza cărora s-au purtat discuțiile au fost trei articole din presa pionierească. Primul articol demonstra că adevărata prietenie este incompatibilă cu atitudinea necinstită ; în cel de-al doilea se relata fapta unor pionieri, care înapoiaseră fabricii „I. Herback" o bucată de talpă căzută dintr-un camion, iar ultimul era un anunț despre înființarea într-o școală a unui stand de cărți cu autodeservire.

Este interesant de subliniat faptul că, în discuții, pionierii au lărgit singuri sfera de aplicare a noțiunii de cinste, folosind pentru exemplificări cazuri petrecute în clasa lor. Ei au căutat să demonstreze că nu e cinstit din partea unui pionier să copieze, să vorbească în timpul orelor, să nu-și respecte angajamentele, să se bată, să fugă de la anumite lecții, să nu-și ajute colegii. Referirile pionierilor erau precise ; ei numeau elevii care se făcuseră vinovați de aceste abateri și-i criticau. Am considerat pozitiv și faptul că două pioniere și-au manifestat încrederea că s-ar putea organiza și în clasa lor un stand de cărți cu autodeservire, pentru că, după cum spuneau ele, pe colegi i-ar mustra conștiința dacă n-ar fi cinstiți.

În urma acestei adunări, elevii au ajuns la o mai bună înțelegere a noțiunii de cinste și au fost stimulați să se comporte astfel încît să merite cravata de pionier.

Diriginta a discutat cu părinții despre adunarea respectivă și i-a îndrumat să continue și ei pe aceeași linie comentariile asupra noțiunii de cinste, întărind astfel ideile și impresiile copiilor, provocate de adunarea pionierească.

3. Potrivit celui de-al treilea obiectiv al cercetării noastre, am inițiat măsuri comune ale școlii și familiei pentru *a dezvolta elevilor dragostea față de învățătură și față de munca fizică și de a le forma deprinderi de muncă.*

Am făcut mai întîi un sondaj, ca să cunoaștem regimul de viață al elevilor în familie și să vedem dacă li se asigură acasă condițiile necesare învățăturii. Am folosit pentru aceasta, pe de o parte vizitele în familiile elevilor, iar pe de alta, relatările scrise ale unor elevi, cărora li s-a cerut să arate cum își pregătesc lecțiile (elevii au fost special aleși, cu situații diferite la învățătură și în ce privește condițiile din familie).

Observațiile noastre au constituit baza pentru o adunare a părinților pe clasă, cu care prilej s-au clarificat problemele legate de rolul regimului și s-au dat indicații privind justa lui întocmire. Am insistat asupra influ-

enței unui bun regim asupra rezultatelor elevilor la învățătură și, în general, asupra educării interesului și dragostei lor față de muncă, față de activitatea școlară.

Considerăm că este deosebit de importantă abordarea unei asemenea teme la adunările cu părinții, mai ales cînd este vorba de elevii clasei a V-a, care, de obicei, învață în alt schimb decît în primele patru clase. La ei intervine o tulburare destul de serioasă a regimului de viață și de muncă obișnuit pînă acum — adică a stereotipiilor dinamice formate anterior. O asemenea tulburare are influență negativă asupra dispoziției generale a elevilor și deci asupra comportării și randamentului lor la învățătură. Acest fapt constituie una din cauzele greutății de adaptare a elevilor la activitatea școlară din primul trimestru al clasei a V-a, ca și a rezultatelor la învățătură inferioare celor din primele patru clase. Despre aceasta s-a discutat în adunarea părinților și s-au luat măsurile necesare pentru a asigura tuturor elevilor condiții bune de muncă și odihnă. Unii dintre elevii care erau lipsiți de supraveghere dimineața, în timpul pregătirii lecțiilor, părinții lor fiind plecați la servici, urmau să învețe la alți colegi, ai căror părinți au acceptat bucuroși. Într-un singur caz nu s-a putut soluționa problema aceasta, cu elevul C. M., care locuia departe și care a trecut din trimestrul II la altă școală, ca semi-intern.

Problema regimului s-a menținut în atenția noastră și a părinților tot anul școlar și o putem considera rezolvată favorabil, unele mici abateri depistate cu prilejul vizitelor la elevi fiind nesemnificative și izolate.

Pentru ridicarea nivelului clasei la învățătură o contribuție serioasă a avut-o colectivul didactic al clasei. Observîndu-se că elevii au greutăți în activitatea cu manualul, s-a dat multă atenție îndrumării studiului lor individual. Împreună cu profesoara de geografie, am organizat o lecție specială, în care, după expunerea noilor cunoștințe, elevii au trecut la studierea lecției după manual. În continuarea orei, ei au fost examinați, iar profesoara a făcut aprecieri nu numai asupra conținutului răspunsului, ci și asupra felului cum au lucrat ei cu notițele și manualul.

Și la istorie elevii au fost îndrumați în mod special cum să învețe, mai ales înaintea lucrărilor de control trimestriale, cînd s-au făcut în clasă exerciții de întocmire a rezumatelor.

La științe naturale s-a făcut regulat planul lecției noi la tablă, paralel cu explicarea cunoștințelor, elevii obișnuindu-se astfel cu sistematizarea ideilor și cu expunerea lor logică. Lecțiile de literatură au constituit un bun exercițiu de activitate cu manualul, de analiză a textelor, de întocmire a planurilor și de înțelegere a sensului unor cuvinte sau expresii noi.

Interesați în pregătirea cît mai bună a copilului lor, părinții au discutat adesea cu diriginta; ei cereau informații asupra activității elevului la lecții și erau receptivi la sfaturile cadrelor didactice asupra muncii lui de acasă.

La adunarea cu tema regimului zilnic al elevilor s-a insistat și asupra ajutorului părinților în pregătirea lecțiilor de către elevi, precizîndu-se rolul și limitele acestui ajutor. Prin organizarea muncii independente de acasă, urmăream să stîrnim interesul elevilor pentru studiu, pentru învingerea greutăților, pentru o muncă de calitate.

Nu putem considera, desigur, că elevii au dobîndit — prin aceasta — deprinderi temeinice de studiu individual. Procesul de formare a unor asemenea deprinderi este un proces complex, de durată, care presupune multe exerciții. La clasa a V-a el este încă într-o fază de început. Măsurile luate de colectivul didactic și părinți au ajutat în mare măsură ca acest început să fie rodnic și totodată ca elevii, învățînd cum să studieze, să capete interes și dragoste pentru activitatea școlară.

Cu prilejul asistențelor noastre la orele de clasă, am observat că elevii care sînt examinați și primesc notă, primesc în același timp și explicații în legătură cu calitatea răspunsurilor orale sau a lucrării efectuate. Acest procedeu, comun profesorilor clasei, a contribuit la stimularea elevilor în pregătirea temeinică și regulată și i-a ajutat să-și dezvolte spiritul critic și autocritic în legătură cu aprecierea muncii lor și a colegilor. Diriginta clasei a comunicat părinților să verifice regulat carnetele, ca să poată urmări situația copiilor la învățătură.

Unii părinți, prin atitudinea pe care o aveau față de notele mici primite de copii, îi determinau pe aceștia să recurgă la minciuni, să ascundă carnetele de note și lucrările de control.

Așa s-a întîmplat cu eleva C. L., care primise mai multe note mici. În vizita făcută elevei, am aflat că părinții nu știau că ea luase în ajun nota 4 la o lucrare de geografie. Diriginta a trecut să discute cu eleva în altă cameră, deoarece, în prezența părinților, fata nu dădea nici o explicație. A mărturisit însă dirigintei că tatăl ei o bate dacă primește note mici și că de aceea i-a ascuns rezultatul lucrării. Am discutat apoi numai cu părinții, arătîndu-le consecințele nefavorabile ale atitudinii lor. O dată cu schimbarea acestei atitudini, s-au îmbunătățit și notele elevei C. L., deoarece, pe de o parte nu mai era timorată de bătaie iar pe de alta, ținîndu-și părinții în curent cu situația sa școlară, putea fi ajutată la timp de către ei. Eleva a terminat clasa fără corijențe, corectîndu-și media 4 din primul trimestru la limba română. La adunarea părinților în care s-a dezbătut problema autorității lor față de copii, tatăl elevei C. L. a adus singur în discuție greșelile sale și a arătat ce influență pozitivă a avut asupra atitudinii fetei față de învățătură faptul că el a renunțat la bătaie.

Am amintit înainte despre organizarea unor adunări ale profesorilor cu părinții, ca măsură special inițiată pentru a înlesni părinților să cunoască rezultatele copiilor la învățătură și pentru a stabili o cît mai bună legătură între ei și colectivul didactic. Deși nu am putut asigura prezența tuturor profesorilor clasei, adunările și-au atins scopul, clarificînd o serie de probleme.

Astfel, profesoara de limba romînă, în adunarea ținută la încheierea primului trimestru, a arătat dificultățile întîmpinate de elevi în clasa a V-a, măsurile luate de ea pentru a depăși aceste dificultăți și a indicat părinților cum să procedeze în același scop. La cea de-a doua adunare comună — în trimestrul II — profesoara a atras atenția părinților, printre altele, că elevii, fiind solicitați în clasa a V-a să scrie mai mult, și-au stricat scrisul și că tendința aceasta merge adesea progresiv în anii următori. E bine deci ca și părinții să observe estetica și corectitudinea scrisului. În același timp, ei au fost sfătuiți să nu dea copiilor creioane cu pastă, care favorizează scrierea necaligrafică.

Nu numai părinții au pus întrebări despre cum se prezintă copilul lor la diferite obiecte, ci și profesorii au vrut să afle de la părinți ceea

ce-i interesa. Profesoara de limba rusă a cerut să i se spună dacă elevilor le vine greu să-și pregătească temele, dacă citesc cu voce tare și, în general, cum învață acasă.

Părinții au apreciat grija colectivului didactic pentru copiii lor, au înțeles mai bine, datorită acestor adunări, că împreună urmăresc un scop comun și că deci trebuie să acționeze unitar.

Măsura specială introdusă de noi s-a integrat atît de bine în sistemul activității comune a școlii cu familia, încît la celelalte adunări — „obișnuite" — părinții își manifestau regretul că nu sînt prezenți și profesorii clasei.

Am arătat înainte cum s-au preocupat cadrele didactice și părinții de formarea deprinderilor legate de studiul individual al elevilor. Aici ne vom referi la unele deprinderi practice.

În afara activității elevilor în atelierul școlii, nu observasem interes deosebit în această direcție. Doar cîteva eleve aveau obicei să desfășoare acasă munci legate de autodeservire și să ajute în gopodărie. Cum simpla recomandare făcută de dirigintă elevilor să participe la asemenea activități nu a dat rezultate și nici îndemnul ei repetat către părinți să-i antreneze pe copii în munci gospodărești nu a schimbat situația, am ales o cale mai puțin obișnuită și mai atractivă pentru elevii de clasa a V-a.

Împreună cu diriginta și cu instructoarea detașamentului, am pregătit o adunare-concurs, cu tema „Ce știm să facem?". Elevii au fost anunțați că vor participa la următoarele probe practice: cusut și îmbrăcat nasturi, lustruit pantofi, curățat cartofi, rindeluit și găurit cu burghiul, fiind îndrumați să se pregătească pentru probele respective. Li s-a mai spus că vor fi și două probe secrete, care se vor anunța în timpul concursului.

Din discuțiile noastre cu elevii și cu părinții, care cunoșteau de la dirigintă tematica și scopul concursului, a reieșit că pregătirea pentru probele anunțate a frămîntat mult pe copii. La concurs au fost invitați și părinții, fiecare elev lucrînd la ora de desen cîte o invitație cu chenar frumos împodobit.

Desfășurarea concursului și rezultatele lui au stîrnit un viu interes, atît în rîndul elevilor, cît și printre părinți.

La fiecare probă au participat cîte 5—7 elevi, astfel încît aproape toți au intrat în cîte două probe. Comitetul de părinți a procurat premii în cărți și bomboane pentru primii doi clasați la fiecare probă. În stabilirea celor mai bune rezultate, s-a ținut seama de calitatea și de viteza execuției, iar la unele probe s-au format comisii ad-hoc din cîțiva elevi, care să aprecieze realizările colegilor. În mod deosebit au fost disputate cele două probe secrete (pieptănat și împletit codițe pentru fete și înfățat cărți — probă mixtă).

Caracterul festiv al concursului, faptul că au asistat și părinții la probe, premiile acordate au constituit stimulente puternice pentru elevi, în întrecerea care a avut loc. Ambițioși și dornici de cît mai mare succes, trei dintre ei au plîns, unii au cerut să intre în cît mai multe probe, iar alții nu mai conteneau cu comentarea felului în care au lucrat ei și ceilalți concurenți.

Părinții prezenți au putut aprecia rezultatele copilului lor comparativ cu ale colegilor și au tras concluzii privind rolul familiei în pregătirea copiilor pentru activitatea practică.

După cum am putut constata, concursul nu a avut numai rolul unei demonstrații a priceperii elevilor; el a fost și un stimulent pentru exer-

citarea sistematică mai departe a deprinderilor respective în viața de toate zilele.

În formarea atitudinii juste a copiilor față de muncă și a deprinderilor de muncă, exemplul părinților reprezintă un important factor educativ. De aceea, am urmărit, printr-o serie de măsuri, valorificarea acestui factor.

Diriginta clasei a organizat o vizită la fabrica de conductori și izolații electrice, unde lucrează tatăl elevului N. P., cu care prilej elevii au cunoscut, în linii mari, procesul de producție din această întreprindere socialistă și totodată au avut o imagine mai apropiată despre munca tatălui unui coleg al lor.

S-a recomandat apoi elevilor să se intereseze de activitatea părinților și să arate ce învățăminte le oferă această activitate. Discuțiile s-au purtat într-o oră de dirigenție și au scos la iveală păreri și observații foarte interesante. Elevii au vorbit cu căldură despre munca părinților, lăsînd să se vadă mîndria resimțită de ei față de contribuția dată de părinții lor la construirea socialismului.

Elevul N. P. a spus: «Tata și-a dus la îndeplinire toate sarcinile primite, deși au fost foarte grele. Fabrica își realizează „peste planul" în fiecare lună». Elevul B. I., vrînd să arate prețuirea acordată de el muncii medicilor, a spus: „Tatăl meu, ca și ceilalți medici, are o activitate importantă, fiindcă vindecă pe oamenii muncii, de exemplu pe șoferi, cum e tatăl lui V. P. sau pe învățători, ca tatăl lui L. P." Eleva I. G. a spus, printre altele: «Pentru ca să-și ducă munca, tata a trebuit să învețe foarte mult. El a avut la bază numai o școală profesională. A terminat universitatea „Ștefan Gheorghiu" la vîrsta de 46 de ani și a ieșit printre primii. Eu cred că tatăl meu muncește bine. Aceasta o dovedește decorația primită acum doi ani — „Ordinul muncii" clasa a II-a, ca și faptul că a fost trimis în Uniunea Sovietică». Și eleva M.C. a vorbit simplu și convingător despre activitatea profesională și obștească a părinților săi, încheind astfel: „Eu sînt mîndră de munca lor și doresc ca și ei să fie mîndri de mine!"

Într-o adunare cu părinții, am comunicat cele relatate de copii, evidențiind influența pozitivă a exemplului părinților asupra formării atitudinii juste a copiilor față de învățătură și față de muncă în genere.

O altă măsură folosită în același scop a fost organizarea unei ore de dirigenție, în care doi părinți au povestit copiilor despre activitatea lor politică în timpul ilegalității partidului. Ținută în preajma celei de a 40-a aniversări a înființării P.C.R., ora a constituit un mijloc eficace pe linia educației patriotice a elevilor. Mult timp după aceea, copiii își aminteau cu emoție și vorbeau despre lupta celor doi comuniști.

Eficacitatea exemplelor pozitive se știe că este sporită, cînd asemenea exemple vin de la persoane cu autoritate față de copii. Atît părinții, cît și cadrele didactice s-au străduit să-și cîștige autoritatea, sprijinindu-se reciproc.

Problema autorității părintești a constituit tema unei adunări, în care s-au clarificat componentele acestei noțiuni și căile de asigurare a autorității.

O condiție de bază pentru menținerea autorității părinților și profesorilor — respectată consecvent la clasa experimentală — a fost unitatea celor doi factori educativi.

* * *

Am arătat în cuprinsul articolului aspectele generale privind conținutul și metodica activității școlii cu familia la clasa experimentală, potrivit obiectivelor cercetării noastre. Au fost desigur și situații mai deosebite, cazuri singulare, datorită cărora ne-am ocupat și de alte probleme (combaterea timidității, a atitudinii urîte față de bunici, sporirea controlului părinților asupra ocupațiilor din timpul liber al copilului etc.).

În cercetarea noastră nu s-au introdus forme noi de colaborare între școală și familie, deoarece conținutul acestei colaborări s-a încadrat bine în cele trei forme folosite în școala respectivă: adunări cu părinții, consultații și vizite. Vom face în continuare unele observații asupra acestor forme.

Adunările părinților pe clasă, dacă se țin lunar, pot satisface atît necesitatea de a analiza rezultatele clasei după o etapă a anului școlar, cît și de a fi un mijloc de propagandă pedagogică pentru părinți. Considerăm tematica adunărilor ținute la clasa experimentală ca adecvată specificului clasei a V-a, deoarece a contribuit la clarificarea părinților în probleme esențiale, ca: regimul de viață al copilului, particularitățile lui de vîrstă și individuale. Totodată, apreciem utilitatea acelui tip deosebit de adunări cu părinții, organizat de noi, la care participă și profesorii clasei.

Prin analogie cu asemenea adunări comune, considerăm necesară și asigurarea legăturii individuale a părinților cu profesorii clasei. În acest scop, ar trebui să se fixeze orele de consultații pentru părinți în timpul cînd este disponibil nu numai dirigintele, ci întregul colectiv didactic.

Ocupîndu-ne de soluționarea problemelor cu caracter general, care priveau colectivul de elevi, sau a unor situații mai dificile, ivite la unii dintre ei, nu am putut folosi simultan și în egală măsură toate formele de legătură a școlii cu familiile tuturor elevilor din clasă. Astfel, am fost împiedicați să vizităm chiar pe toți cei 34 elevi, deși la unii dintre ei s-a mers de cîte 3—4 ori. Credem însă că acest fapt nu constituie o deficiență serioasă în munca unui diriginte, dacă el stabilește în alt mod legătura cu părinții elevilor nevizitați acasă. În condițiile continuității muncii dirigintelui la aceeași clasă mai mulți ani școlari, se poate satisface cerința ca toți elevii să fie vizitați, chiar de mai multe ori, în timpul școlarității.

Apreciind activitatea comună a școlii cu familia — la clasa experimentală — credem că putem conferi acestei activități caracter[1] de sistem, pentru următoarele motive:

— măsurile care priveau colectivul de elevi au fost atît în atenția de bază și au format o unitate, completîndu-se reciproc (de exemplu, măsurile pentru o mai bună cunoaștere a elevilor au contribuit și la închegarea colectivului de elevi);

— activitatea comună a școlii cu familia s-a axat pe cîteva obiective importante, urmărite întregul an școlar, nu s-a fărîmițat în acțiuni sporadice, izolate;

— măsurile luate au fost îndreptate spre rezolvarea unor probleme colectivului didactic, cît și în cea a părinților: în plus, fiind vorba de

clasa a V-a, unele acțiuni s-au făcut și în legătură cu fosta învățătoare a clasei.

Ca în orice proces de educație comunistă, și în activitatea comună a școlii cu familia, la clasa experimentală, rolul conducător l-a avut școala. Diriginta, stabilind însă planul muncii cu familiile elevilor, a ținut seama și de sugestiile părinților, iar în organizarea diferitelor acțiuni a antrenat majoritatea părinților.

În privința antrenării colectivului didactic al clasei, credem însă că cercetarea noastră nu a valorificat toate posibilitățile existente. Ne propunem să insistăm mai mult în această direcție pe viitor, deoarece legătura școlii cu familia nu presupune, ca singur reprezentant din partea profesorilor, pe dirigintele clasei. În activitatea educativă comună a cadrelor didactice și a părinților trebuie antrenat întregul colectiv de profesori, așa cum nu este suficient să lucrăm numai cu comitetul de părinți, ci cu toți părinții elevilor din clasă.

Din felul cum am colaborat cu profesorii clasei, putem trage și o concluzie care depășește cadrul cercetării noastre și anume că, într-o altă formă de organizare a activității didactice, în școala de 8 ani, pe măsură ce se vor asigura profesorilor catedre complete la o singură școală, va spori și posibilitatea de a realiza unitatea colectivului didactic al clasei.

Așa cum am precizat mai sus, cercetarea noastră nu s-a încheiat; nu putem formula deci concluzii finale, ci doar cîteva concluzii preliminare, la care am ajuns prin interpretarea materialului adunat pînă acum. Aceste concluzii se referă, pe de o parte, în general la sistemul activității comune a școlii cu familia, iar pe de altă parte, la situația clasei experimentale.

A. 1. Colaborarea școlii cu familia reprezintă un proces amplu și de durată; în cadrul lui, se pot distinge trei etape: cunoașterea de către cadrele didactice a condițiilor educative specifice fiecărei familii, a particularităților individuale ale copilului și a problemelor care trebuie rezolvate; pregătirea părinților pentru a realiza unitatea influențelor educative între școală și familie; acțiuni comune ale cadrelor didactice cu părinții. Aceste trei etape pot fi de durată diferită, se pot succeda sau se mențin simultan, fiecare din ele fiind dominantă într-un anumit moment.

2. Conținutul activității comune a școlii cu familia decurge din scopul și sarcinile educației comuniste, din cerințele societății într-o anumită etapă a dezvoltării ei și din problemele concrete ale unei școli sau clase. La rîndul său, conținutul determină formele de legătură dintre școală și familie, pentru rezolvarea unei probleme folosindu-se uneori forme variate, după cum aceeași formă poate servi la rezolvarea unor probleme diferite.

Stabilind conținutul activității cu părinții într-o anumită etapă, cadrele didactice trebuie să încadreze acest conținut în perspectiva generală a muncii comune cu familiile elevilor, pe întreaga perioadă a școlarității.

3. Activitatea cu familia constituie o parte integrantă a activității școlii. De aceea, sistemul muncii școlii cu părinții trebuie să fie în concordanță cu activitatea cadrelor didactice cu elevii, cu activitatea organi-

zațiilor de copii și tineret și cu măsurile care privesc colectivul pedagogic al școlii. Un alt raport care trebuie realizat este cel dintre activitatea cu părinții pe clasă și pe școală.

4. În sistemul muncii comune a școlii cu familia se folosesc o serie de măsuri care urmăresc rezolvarea problemelor generale ale colectivului de elevi sau ale anumitor elevi. Eficacitatea acestor măsuri nu trebuie apreciată în afara sistemului întregii munci educative desfășurate de școală și familie.

B. Trecînd la prezentarea rezultatelor obținute cu clasa experimentală, în lumina ultimului punct al concluziilor de mai sus, nu putem considera că ele s-ar datora exclusiv măsurilor introduse de noi. Au contribuit la aceasta factori importanți, ca: buna organizare a activității în școală, pregătirea temeinică a cadrelor didactice, viața organizației de pionieri, interesul cu care au îndrumat și controlat părinții pe copii etc. Credem totuși că atenția acordată cunoașterii cît mai bune a copiilor și respectării particularităților lor a avut o influență pozitivă asupra procesului instructiv-educativ. Despre aceasta vorbesc, în primul rînd, rezultatele la învățătură. Clasa a V-a B a avut la sfîrșitul anului școlar șapte elevi cu diplome de merit, iar din efectivul de 34 elevi, au promovat 31, rămînînd corijenți trei elevi la limba romînă. Clasa noastră este în fruntea claselor a V-a din școală. Cunoașterea temeinică a elevilor de către profesori a avut consecințe favorabile nu numai asupra nivelului la învățătură, ci și asupra închegării colectivului clasei. Deși la clasa a V-a nu considerăm încheiat acest proces, am constatat prezența unor elemente pozitive — semnalate în articol — care pot fi puse în legătură cu măsurile introduse de noi.

Aceste măsuri au contribuit și la atingerea — într-un anumit stadiu deocamdată — a celui de-al treilea obiectiv urmărit în cercetare: dezvoltarea dragostei elevilor față de învățătură, față de munca fizică și formarea deprinderilor de muncă.

Pe lîngă rezultatele elevilor la învățătură, activitățile practice din ultimele două săptămîni ale anului școlar au dovedit interesul și dragostea cu care ei muncesc, ca și exigența lor, tendința de a se perfecționa. Credem însă, că la mulți dintre elevi stadiul deprinderilor de muncă este încă inferior, mai ales ținînd seama de actualele cerințe ale societății față de calitatea muncii.

În fine, credem necesar să subliniem, ca o consecință directă a sistemului de colaborare cu familia folosit la clasa experimentală, faptul că părinții elevilor din clasă au constituit un factor activ în această colaborare.

СИСТЕМА СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

(Резюме)

В статье представлены первые заключения проведенного в 1960—1961 учебном году исследования в V-ом классе „Б" средней школы № 10 г. Бухареста.

Проблематика статьи основана на трёх главных целях, т.е. на тех-же, которые рассма риваются также и в исследованиях:

— осуществление глубокого распознания учащихся родителями и учительскими кадрами;

— сплочение коллектива учащихся;

— развитие любви учащихся к учёбе, к физическому труду и формирование трудовых навыков.

На основе представленного фактического материала, автор приходит к выводу как в отношении общей системы совместной работы школы и семьи, так и в отношении полученных результатов экспериментального класса.

LE SYSTÈME DE L'ACTIVITÉ COMMUNE DE L'ÉCOLE ET DE LA FAMILLE

(Résumé)

L'article présente les conclusions préliminaires de la recherche effectuée au cours de l'année scolaire 1960/961 en V-ème classe B. de l'école moyenne mixte de Bucarest.

L'ensemble des problèmes posés par l'article est fondé sur trois grands objectifs; ce sont les mêmes qui sont envisagés dans la recherche, c'est-à-dire:

— de réaliser une bonne connaissance des élèves par leurs parents ainsi que par le corps enseignant;

— de souder étroitement le groupe d'élèves;

— de développer l'amour des élèves pour l'instruction ainsi que pour le travail physique et pour la formation des habitudes de travail.

Basé sur le matériel de faits présentés, l'auteur tire des conclusions non seulement sur le système général de l'activité commune de l'école et de la famille, mais aussi sur les résultats de la classe expérimentale.

CONTRIBUȚII LA REZOLVAREA PROBLEMELOR PEDAGOGICE ȘI METODICE ALE ABECEDARULUI

Conf. univ. MARIA GIURGEA

Însușirea citirii și scrierii este considerată aproape unanim și pe bună dreptate ca un proces complex și hotărîtor pentru dezvoltarea copilului. Este primul proces însemnat de introducere a copilului în viața larg socială. Efectele acestui proces — bune sau rele — se văd de cele mai multe ori și la distanță de ani în viața copilului, influențînd, într-un fel sau altul, multe laturi ale formării lui ulterioare.

De aceea, rezolvarea alegerii celor mai indicate căi și stabilirea mijloacelor celor mai potrivite nu poate fi făcută pe baza unor păreri empirice, individuale — fenomen răspîndit mult în școala veche — ci trebuie să reprezinte folosirea observărilor celor mai noi, atît din cercetarea științifică pedagogică, cît și din cea psihologică și lingvistică referitoare la acest proces.

Cunoașterea, pentru copil, potrivit dezvoltării intelectuale la care se găsește, reprezintă un lung șir de reflexe condiționate, coordonate și sistematizate la nivelul interacțiunii dintre cele două sisteme de semnalizare. Reflectarea naturii înconjurătoare nu se reduce la o copiere fotografică și globală, ci reprezintă un act subiectiv de analiză și sinteză. I. P. Pavlov și școala lui a arătat că orice act de cunoaștere se bazează pe activitatea concomitentă a analizei și sintezei, adică pe distingerea diferitelor însușiri, părți ale întregului și pe contopirea ulterioară a acestor părți într-un întreg. Aici percepția se găsește într-o strînsă legătură cu gîndirea.

Însușirea citirii și scrierii este deci un act de cunoaștere ce lărgește și adîncește interacțiunea dintre cele două sisteme de semnalizare. *În acest proces elevul trebuie să plece de la analiza elementelor vorbirii la sinteza sunetelor în silabe și cuvinte, atît în ceea ce privește citirea, cît și scrierea.* Aceasta este prima și cea mai importantă caracteristică a sistemului de predare a citirii și scrierii, folosit azi în școala noastră și cunoscut sub numele de *metoda fonetică analitico-sintetică.*

În lecția organizată după acest sistem de predare, elevii sînt îndrumați, mai întîi, să desprindă o propoziție din vorbire, s-o împartă în cuvinte, să separe cuvîntul cu sunetul nou, să-l analizeze pe silabe și să studieze sunetul nou și litera de tipar corespunzătoare. Apoi, copiii compun și citesc cuvinte cu ajutorul alfabetului decupat, descifrează cuvintele din coloane,

citesc textul din abecedar și, în sfîrșit, trec la exerciții de scriere pe baza analizei literei de mînă.

În acest proces, citirea precede scrisul, metoda fonetică analitico-sintetică, fiind o metodă legografică. Cercetările în acest domeniu au arătat că un începător reușește să scrie în mod corect un cuvînt, atunci cînd poate să-și reprezinte clar organizarea interioară, fonetică și silabică a cuvîntului. De aceea, este necesar ca elevul să fie învățat, mai întîi, să separe fiecare sunet ce intră în componența cuvîntului și să combine un sunet cu alte sunete și numai după aceea să treacă la exerciții de scriere.

Procesul citirii și scrierii la începători se deosebește de cel al adulților. Cîmpul optic de citire al copilului este redus, el se lărgește treptat, de la literă la silabă și apoi la cuvînt și propoziție. Copilul, în procesul citirii, înțelege mai greu decît adultul conținutul textului citit. El trebuie să lege percepția vizuală cu pronunțarea cuvîntului și cu perceperea auditivă pentru a înțelege cele citite. De asemenea, în procesul citirii, copilul săvîrșește mai multe reveniri asupra cuvîntului decît adultul. Cauza principală a revenirilor constă în tendința de a uni într-o singură imagine sonoră, fie silabele care compun cuvintele, fie cuvintele care alcătuiesc propozițiile. Luîndu-se în considerație aceste particularități psihologice ale începătorilor, prin folosirea metodei fonetice analitico-sintetice se aplică procedee adecvate. De exemplu, la începutul predării citit-scrisului se folosesc cuvintele scurte, cu o componență fonetică ușor de reținut. Și în cazul scrisului, copiii se deosebesc de adulți printr-o scriere lentă, cu caracter inconstant, ceea ce impune organizarea unor exerciții sistematice și îndelungate de scriere corectă.

Predarea după metoda fonetică analitico-sintetică dă elevilor posibilitatea de a participa activ și conștient la lecție. Împărțirea cuvîntului în elementele lui fonetice, alcătuirea cuvintelor din literele alfabetului decupat, citirea cuvintelor care se aseamănă, desprinderea sensului cuvintelor și sesizarea ideilor, pe baza legăturii dintre cuvintele din propoziție, presupun un efort intelectual din partea elevului. De aceea, predarea după această metodă are o deosebită valoare educativă, căci dezvoltă personalitatea copilului.

Sistemul fonetic analitico-sintetic în predarea citirii și scrierii a fost introdus în școala noastră o dată cu reforma învățămîntului din 1948, cînd s-au pus baze noi, științifice, învățămîntului nostru. Însușindu-ne experiența școlii sovietice, tot atunci s-a editat și primul abecedar după această metodă. Azi, în școala noastră se folosește al doilea abecedar, alcătuit după metoda fonetică analitico-sintetică, abecedarul din anul 1955.

În trecut, în școala noastră s-au folosit abecedare diferite, care au reflectat atît sarcinile școlii într-o anumită etapă istorică, cît și limitarea teoretică sau chiar caracterul neștiințific al concepției despre predarea citit-scrisului ce le-a stat la bază. Astfel, în prima jumătate a secolului trecut au existat abecedare ce se sprijineau pe metoda silabisirii, cum a fost „Manualu de silabismu“ [1] al lui Dimitru Iarcu. Astfel de abecedare corespundeau unui învățămînt individual, propriu feudalismului.

[1] *Dimitru Iarcu*: Abecedariu sĕu Manualu de silabismu, Ediţiunea X, Bucureşci, 1866.

Un rol progresist în școala noastră l-a avut abecedarul lui I. Creangă, la sfîrșitul secolului al XIX-lea. I. Creangă așază la baza manualului său [1] un sistem „sonetar" de *învățare a citirii și scrierii*, „sistem care chiar de la început face pe copil să aibă cunoștință de ceea ce face, prin urmare cea mai rațională". [2] Citirea și scrierea se învață împreună cu scrierea, iar pentru că în cursul predării se însușeau mai întîi elementele de scriere și apoi se trecea la citire, metoda lui I. Creangă se poate numi și scriptolegă. Cu un astfel de abecedar s-a putut realiza alfabetizarea unui număr mare de copii și într-un timp scurt, cerință a unui învățămînt de masă — desigur limitat și cu un conținut mistic — ce lua ființă și la noi în țară în urma frămîntărilor sociale ale timpului.

La *începutul secolului nostru, sub regimul burghezo-moșieresc*, a circulat în școala noastră un număr mare de abecedare, alcătuite după metoda cuvintelor normale. Deși această metodă a cunoscut numeroase variante, *desprindem ca o trăsătură generală faptul* că în procesul scrierii și citirii se pleca de la cunoașterea literei, desprinsă dintr-un cuvînt „normal" scris de învățător pe tablă, în urma împărțirii mecanice a unei „ziceri" în cuvinte. După ce se învăța scrierea literei și a cuvîntului, se trecea la citirea textului din carte. Asemenea abecedare au servit claselor dominante din țara noastră să asigure învățămîntului de masă însușirea citirii și scrierii, dar într-un mod limitat, împiedicînd dezvoltarea independentă, creatoare a forțelor intelectuale ale elevilor. Prin faptul că aceste abecedare erau alcătuite separat pentru oraș, față de cele pentru sat (*în special* în deceniul al patrulea al secolului nostru, se oglindea caracterul reacționar, de clasă al concepției despre învățămînt, în această perioadă istorică).

O altă *metodă de predare* a citirii și scrierii, practicată în școala burgheză și care și-a mai găsit susținători în țara noastră, pînă după reforma învățămîntului din 1948, a fost metoda globală. Așa cum se știe, trăsătura principală a acestei metode constă în citirea și scrierea cuvintelor în întregime și chiar a propozițiilor, fără cunoașterea în prealabil a sunetelor și literelor. Un atare drum în însușirea citirii și scrierii, avea la bază psihologia reacționară structuralistă a formei, ce considera ca o trăsătură proprie a copilului funcția de globalizare. Apariția unor astfel de abecedare era motivată de *necesitatea organizării procesului* de învățămînt în clase omogene, după dezvoltarea intelectuală a copiilor.

Deși abecedarul ce se găsește azi în mîna începătorilor din școala noastră, este alcătuit după *singura metodă științifică de predare a citirii și scrierii, metoda fonetică analitico-sintetică*, el se cere îmbunătățit, pentru a corespunde noilor sarcini ce se pun în fața școlii, în etapa actuală de desăvîrșire a construirii socialismului. În momentul de față, experiența acumulată în legătură cu predarea citirii și scrierii limbii romîne după metoda fonetică analitico-sintetică este suficient de bogată și va contribui în mod incontestabil la rezolvarea științifică a tuturor problemelor ce le ridică îmbunătățirea abecedarului. Încercăm să dezbatem cîteva din aceste probleme.

★

Deoarece la baza însușirii citirii și scrierii după metoda fonetică analitico-sintetică stă analiza și sinteza fonetică a vorbirii, o problemă de primă importanță este *fixarea succesiunii sunetelor*. Dacă se ajunge la o înlănțuire judicioasă a predării sunetelor și a literelor, la un anumit sistem, se creează condiții ca elevii să pronunțe corespunzător și conștient silabele și cuvintele, să scrie corect cele învățate, să treacă cu ușurință la greutăți din ce în ce mai mari în însușirea citirii și scrierii. Pentru celelate metode de predare a citirii și scrierii această problemă nu se ridică cu

[1] *I. Creangă, C. Grigorescu, G. Ienăchescu, N. Climescu, V. Receanu* și *A. Simionescu*: Metoda nouă de scriere și cetire pentru uzul clasei I primare, ed. XXIII, Iassy, 1893.

[2] *I. Creangă*: Povățuitoriu la cetire prin scriere, după sistema fonetică, Iași, 1876, p. 4.

aceeași acuitate. De pildă, pentru metoda silabisirii nu se punea problema unei anumite succesiuni a sunetelor, deoarece literele se învățau la început în ordine alfabetică, iar pentru metoda globală interesa numai în vederea alegerii cuvintelor ce începeau cu aceeași literă, pentru citirea și scrierea integrală a acestora.

După care criteriu se va stabili succesiunea sunetelor? În cazul metodei fonetice analitico-sintetice se vor lua în considerație mai multe criterii, deoarece în procesul predării citirii și scrierii se urmărește realizarea mai multor sarcini: însușirea citirii corecte, formarea deprinderilor de scriere, dezvoltarea vorbirii și înarmarea elevilor cu cunoștințe din ce în ce mai complexe.

a. Unul din criterii se referă la *modul de pronunțare a sunetelor, specific limbii romîne.* A ține seama de greutățile în pronunțarea sunetelor, înseamnă a ușura analiza conștientă a structurii fonetice a vorbirii. Învățătorul va avea posibilitatea ca, în mod treptat, să-l obișnuiască pe elev să distingă pronunțarea unui sunet față de altul, va putea să organizeze exerciții sistematice de pronunțare independentă a sunetelor sau în diferite combinații cu alte sunete. Pentru adult, pronunțarea corectă în vorbire nu mai prezintă nici o greutate, dar copilul intrat în școală, deși știe să vorbească, întîmpină multe dificultăți. De aici, se înțelege că pronunțarea corectă a sunetelor influențează în mod pozitiv, atît procesul citirii conștiente, cît și al scrierii corecte.

Amintim că în limba romînă vocalele prezintă cele mai puține dificultăți. Dintre ele, vocala deschisă *a* și vocalele rotunjite *u* și *o* se pronunță mai ușor. Experiența școlii a arătat că vocalele nerotunjite: *e, i, ă* și *î* sînt pronunțate mai greu de copii, de aceea ele trebuie să fie predate mai tîrziu, prin alternanță cu consoanele continui, consoane care în pronunțare, avînd posibilitatea să le prelungim, se apropie de vocale. Din șirul consoanelor continui, primul loc îl vor ocupa sonantele nazale *n* și *m* și sonantele lichide *r* (vibrantă) și *l* (laterală).

Printre ultimele sunete vom lăsa nesonantele explozive: *p, b, t, d, c, g* și africatele: *ț, ce, ci, gi,* care prezintă cele mai mari dificultăți în pronunțare.

Ceea ce ridică greutăți deosebite în predare sînt anumite sunete specifice limbii romîne. Pentru o însușire corectă a limbii, încă de la începutul școlarității, aceste sunete trebuie să constituie o preocupare în alcătuirea abecedarului. Așa stau lucrurile cu sunetele care notează uneori semivocale. E cazul semivocalei *i* (*i* consoană sau *iot*), ce se întîlnește în două situații: cînd se pronunță pe jumătate, dar se notează (*noi, pomi, pisoi*) sau, cînd se pronunță slab și nu se notează (*iei, ieu, ieste*). Pentru primul caz se pot da lecții speciale spre sfîrșitul abecedarului. Ar fi indicat să se procedeze la fel și pentru cazul al doilea, dar nu se poate realiza acest lucru, deoarece cuvintele care încep cu un astfel de *iot* sînt frecvente în limba romînă și fără ele nu putem alcătui texte închegate. Ținînd seama de aceste date, credem că este potrivit să se introducă cazul lui *iot* de la începutul cuvintelor, după predarea și consolidarea atît a vocalei *e*, cît și a vocalei *i*, chiar într-o lecție specială.

Un sunet asemănător este semivocala *u* (digamma), care se întîlnește înaintea lui *o* inițial (*ɥos, ɥori*) sau în interiorul cuvîntului înainte de *u* (*rîɥul, lɥuat*). Cazul semivocalei *u* se poate rezolva prin lecții speciale spre sfîrșitul abecedarului. În comparație cu „iot", aici avem posibilitatea să procedăm în felul acesta, deoarece acest sunet îl găsim în cuvinte ce pot fi evitate în prima perioadă a abecedarului.

În discutarea problemei semivocalelor este de reținut experiența lui I. Creangă. În abecedarul său se acordă un loc special acestor sunete, după ce au fost predate aproape toate celelalte sunete (înaintea africatelor *ce, ci, ge, gi,* care ocupă ultimul loc în succesiunea sunetelor). În alte abecedare din trecut nu întîlnim preocuparea pentru aceste sunete. Nici abecedarul nostru actual nu le acordă suficientă atenție.

Unele dificultăți în predarea citit-scrisului le ridică diftongii și triftongii. Dintre aceștia, diftongii monefonematici prezintă cele mai mari greutăți (*ea, oa, eo, io, iu*). De aceea, este bine să se evite la începutul abecedarului cuvinte ca : *soare, cădea* etc. Considerăm că unii diftongi compuși din două foneme (*oi, au, ei, ou*) nu prezintă prea multe greutăți ; alții, compuși tot din două foneme, dar cu un „iot" la început (*ei, ie, ia*), prezintă într-adevăr unele greutăți. Sîntem de părere că aceștia pot fi introduși după consolidarea temeinică a semivocalei „i", dat fiind faptul că se găsesc în cuvinte ce sînt necesare pentru alcătuirea textelor închegate. Situația triftongilor este asemănătoare.

Practica școlară a arătat că nu este necesar să se acorde lecții speciale de predare a diftongilor și triftongilor, aceasta se va face mai tîrziu în cadrul gramaticii, însă este necesar să se țină seama de ei în alegerea cuvintelor, cum de fapt trebuie să se aibă în vedere atît variantele vocalelor, cît și ale consoanelor, atunci cînd se aleg cuvintele din care sunetul învățat să se desprindă ușor.

După cum se știe, dificultăți în predarea citit-scrisului mai ridică sunetele combinate : *che, chi, ghe, ghi* și grupurile de consoane *cs* și *gz* redate prin litera *x*. Atît pentru unele, cît și pentru celelalte, experiența trecutului ne învață să le predăm ultimele.

Abecedarul fiind un manual unic pentru întreaga țară, nu se pot lua în considerație particularitățile fonetice regionale. Pe băncile școlii se învață limba literară. Învățătorul, la fiecare lecție, va deprinde pe elevi să pronunțe corect, prin comparație cu specificul pronunțării unor sunete din regiunea unde se găsește școala.

Pentru evitarea unor greutăți în pronunțarea independentă a sunetelor în procesul analizei fonetice, are mare valoare modul cum știe învățătorul să dirijeze această analiză. Reținem faptul că el nu trebuie să facă o lecție de fonologie, așa cum se întîmpla în trecut prin aplicarea metodei fonetice, ci va căuta procedeele cele mai potrivite pentru a-i deprinde pe elevi să pronunțe corect sunetele din limba noastră. Așa, de pildă, îi va învăța pe elevi să rostească consoanele fără vocala de sprijin „î", ci scurt *m, n, r, l* sau prelung *mmm, nnn, rrr*. Aceasta îi va ajuta să distingă sunetul din complexul cuvîntului și, de asemenea, să stabilească diferențele dintre sunete.

b. De asemenea, important în stabilirea succesiunii sunetelor este de a lua în considerație *modul în care un sunet se combină cu alte sunete*, creînd astfel posibilitatea desprinderii lui cu mai multă ușurință din cuvînt. Pentru copii, care nu au încă perfecționat auzul fonematic, aceasta ușurează indiscutabil procesul de analiză și sinteză fonetică și creează condiții pentru educarea treptată a vorbirii și citirii corecte.

Este știut că sunetele în vorbirea obișnuită nu se pronunță izolat; ele formează lungi șiruri, în care fiecare sunet este legat atît de sunetul precedent, cît și de cel următor. Mediul fonetic în care se găsește un sunet influențează, în primul rînd, asupra sonorității lui. De pildă, vocala *e* are o nuanță mai deschisă cînd este urmată de *r* (*mere, verde*), iar consoana dentală *n* urmată de *c* sau *g* devine velară (*bancă, lîngă*), deci cu o pronunțare mai distinctă. În pronunțarea unui fenomen se pot produce modificări și prin modul cum cade accentul pe cuvînt. Astfel, consoana *m* în cuvîntul „basm" e pronunțată surd, iar în cuvîntul „basmul" devine sonoră.

Cunoașterea variantelor poziționale ale unui sunet după mediul fonetic în care se găsește ne dă posibilitatea să alegem acel cuvînt din care sunetul ce-l predăm se desprinde cu ușurință. Dacă pentru un sunet ce prezintă dificultăți în pronunțare se poate găsi un cuvînt din sfera reprezentărilor copiilor, care cuprinde sunetul într-o ambianță fonetică ce face să se distingă mai bine și să fie pronunțat mai ușor, înseamnă că acel sunet poate fi predat mai înainte. Se cunoaște că sunetul *c*, fiind o consoană explozivă, se pronunță dificil (în special cînd e urmat de o consoană). Dacă acest sunet se găsește în cuvînt înaintea vocalei *a* sau *u*, își ameliorează deschiderea bruscă și se poate desprinde cu mai multă ușurință (*ca-na, Ni-cu*). În această situație, sunetul *c* ar putea fi predat mai înainte, fiind nevoie de el pentru alcătuirea unor texte închegate.

În alegerea tuturor cuvintelor din abecedar trebuie să ținem seama de acest fenomen. Procedînd astfel, ușurăm mult predarea citirii și scrierii la începători. Experiența școlii arată că, atît consoanele continue, cît și cele explozive, se desprind ușor din îmbinările cu vocalele: *a, o, u, ă*. De pildă, sonanta nazală *m* se distinge mai ușor din cuvîntul *masă*, decît din cuvîntul *miel*. Cu multă greutate se desprinde din cuvintele *mînă, mîrcare* etc. Nesonanta explozivă *p* se poate separa din cuvintele „*pară*", *papușă* și destul de greu din cuvintele *lupi, rupe*. Nici nu trebuie să încercăm desprinderea unui sunet dintr-o înlănțuire de consoane ca, de exemplu, sunetul *f* din *fluture* sau *s* din „*stradă*".

Dacă abecedarele din trecut ignorau această problemă, noi nu avem dreptul s-o facem, deoarece ne sprijinim pe o metodă de predare a citirii și scrierii ce respectă atît legile foneticii, cît și particularitățile de însușire a limbii de către copii.

c. Un al treilea criteriu în stabilirea unei succesiuni judicioase a sunetelor este acela de a lua în considerație *greutățile întîmpinate de elevii începători în scrierea literelor*. Ignorarea modului de executare a literei corespunzătoare sunetului predat și a unei gradări treptate a dificultăților în scriere, împiedică formarea deprinderilor de scriere corectă. Aceasta ar influența negativ întregul proces de predare a citirii și scrierii. De pildă, sunetul *l* ca sonantă lichidă ar putea fi predat printre primele 6—8 sunete, dar nu

putem proceda astfel, deoarece se scrie greu (printr-o buclă pe două spații). Sunetele *h* și *z* ar avea locul înaintea explozivelor, dar, din cauza greutăților de scriere, trebuie să fie predate printre ultimele.

Este necesar să se ia în seamă și greutățile în scrierea literelor mari, deoarece se preconizează ca ele să fie predate, pe cît posibil, concomitent cu literele mici, pentru asigurarea unei scrieri corect ortografice.

Rezolvarea problemei ridică multe dificultăți. Nu toate sunetele ușor de pronunțat sau de desprins din cuvinte corespunzătoare se scriu fără dificultăți și nici gradarea greutăților în scrierea literelor mari nu corespunde unei gradări asemănătoare în cadrul literelor mici. Desigur, gradarea greutăților în scriere nu se poate realiza de la literă la literă. Am fi atît de îngrădiți, încît n-am putea ține seama și de celelalte criterii.

Un astfel de procedeu era folosit de adepții metodei cuvintelor normale. Succesiunea literelor era fixată după modul de adăugare a unui element grafic literei învățate anterior. Litera *u* urma după *i*, *m* după *n*, literele ce se scriau pe două spații se predau după cele ce se scriu pe un spațiu etc. Se folosea un astfel de procedeu, deoarece aproape singurul criteriu ce sta la baza stabilirii ordinii literelor era scrisul. Noi nu putem împrumuta un astfel de procedeu, deoarece ar fi în dezacord cu întregul sistem de predare fonetic analitico-sintetic. În mod inevitabil, după acest procedeu am fi nevoiți să predăm mai întîi toate literele mici și apoi literele mari, ceea ce ar duce la formarea unor deprinderi ortografice greșite. În etapa de început a perioadei abecedare, elevii ar scrie atît substantivele proprii cu literă mică, cît și propozițiile. O dată formate greșit aceste deprinderi, cu greu se vor corecta mai tîrziu.

Ce procedeu vom adopta, care să convină întregului sistem de predare? În acest domeniu cercetările noastre sînt sărace. În abecedarul nostru actual s-a adoptat procedeul din abecedarul sovietic de a amîna predarea cîtorva litere mari cu dificultăți în scriere, corespondente ale literelor mici, predate la începutul perioadei abecedare. Astfel, întîlnim situația literelor: A, C, E, M, R, N.

Credem că cercetările noastre trebuie să se îndrepte spre studierea naturii greutăților ce le întîmpină copiii în scrierea literelor și numai pe baza cunoașterii lor să se discute criteriul scrisului în stabilirea succesiunii sunetelor din abecedar. În această privință, cercetările metodiștilor sovietici E. V. Gurianov și M. K. Scerbak ne-ar fi de folos. [1] Ei arată că îndeosebi trăsătura de început a scrierii literei marchează greutatea executării ei grafice de către elevii începători. Pornind de aici, ei indică predarea literelor mari, în așa fel, încît greutățile să se complice de la o grupă de litere la altă grupă.

Și în cazul scrisului subliniem importanța muncii de îndrumare a învățătorului, care trebuie să organizeze exerciții suplimentare pentru ca elevii să depășească unele greutăți pe care abecedarul, într-o oarecare măsură, nu le-a putut rezolva.

d. Un ultim criteriu în problema ce o discutăm este *frecvența sunetului* în limba noastră. Luarea în considerație a acestui criteriu este cerută, în primul rînd, de necesitatea alegerii unor cuvinte (ce cuprind sunetul ce-l

[1] *E. V. Gurianov* și *M. K. Scerbak:* Psihologia i metodika obucenia pisma v bulvarnîi period, Ucipedghiz, 1952, p. 138.

predăm) pe măsura puterii de înțelegere a copiilor, dar, totodată, selectate în așa fel, încît ele să ajute la lărgirea cercului de cunoștințe și la educarea lor într-o anumită direcție (cu cît frecvența unui sunet este mai mare în limba noastră, cu atît vor fi mai largi posibilitățile de selectare a unor astfel de cuvinte) ; în al doilea rînd, acest criteriu se impune din necesitatea de a alege cuvinte din care un sunet se poate desprinde ușor, datorită unei ambianțe fonetice ce pune în evidență sunetul ce-l predăm ; în al treilea rînd, din necesitatea de a se asigura o anumită gradare a silabelor, ceea ce este foarte important pentru consolidarea unui sunet în diferite cuvinte și pentru alcătuirea unor texte închegate în vederea dezvoltării vorbirii și gîndirii logice.

De pildă, în actualul abecedar a fost necesar ca sunetul *e* cu „iot" la început să fie predat în primele lecții (deși ridică unele dificultăți), deoarece s-a putut introduce verbul *este* sau pronumele *eu, el,* cu ajutorul căror cuvinte s-au putut alcătui propoziții. Sunetul *r* (deși în scrierea lui copiii întîmpină greutăți) a fost necesar să fie predat printre primele sunete, pentru a forma verbul *are.* N-am putea trece printre primele sunete din abecedar vocala *i,* deoarece, avînd o frecvență redusă, nu am găsi cuvinte potrivite pentru predarea ei în această etapă.

În concluzie, vrem să subliniem faptul că *în stabilirea succesiunii sunetelor trebuie să se țină seama, în mod echitabil, de toate criteriile amintite, fiecare criteriu fiind privit prin prisma particularităților psihologice ale elevilor începători.* Desigur, pentru fiecare sunet în parte vom găsi o anumită subordonare a criteriilor, dar nici unul dintre ele nu va fi ignorat. În nici un caz nu vom merge pe linia adoptării unui singur criteriu. Cu aceasta vrem să arătăm că, în stabilirea succesiunii sunetelor din abecedarul editat în 1955, s-a ținut seama, în măsura posibilităților, de aceste criterii. Nu considerăm însă această succesiune perfectă. Ea poate fi îmbunătățită în urma unor cercetări serioase în această direcție.

★

Școala noastră de azi trebuie să asigure o însușire conștientă a cunoștințelor și deprinderilor de muncă, încă din prima clasă elementară. Dacă elevii se vor deprinde de timpuriu să citească și să scrie în mod curent și corect, vor putea să pătrundă și înțelesul celor învățate.

Prin metoda fonetică analitico-sintetică se asigură această însușire conștientă a citirii și scrierii. Predarea citirii și scrierii se face pe cuvinte prin intermediul silabei, nu al literei, silaba reprezentînd unitatea cea mai simplă a unei citiri, al cărei conținut îl percepem. De exemplu, citirea pe litere a cuvîntului „*alune*" duce la o însușire mecanică, căci nu se obține cuvîntul ca expresie fonetică a unei noțiuni. Se schimbă însă situația, cînd cuvîntul este citit pe silabe : „*a-lu-ne*" ; se produce unitatea logică a cuvîntului.

Dacă este importantă formarea deprinderii de citire pe cuvinte prin intermediul silabei, tot atît de important este de a asigura *o anumită gradare a dificultăților ce le comportă citirea cuvintelor pe silabe pentru copiii începători.* Acest fenomen este al doilea aspect al citirii conștiente și corecte, potrivit particularităților pshihologice ale copiilor. Începătorii

întîmpină multe greutăți în procesul citirii și scrierii, așa cum am vorbit despre ele la începutul lucrării. Ținîndu-se seama de aceste greutăți, a trebuit să se găsească sistemul de predare, care să formeze copiilor mai întîi cîmpul de citire de o silabă și, treptat, complicînd componența fonetică a silabelor, să fie lărgit acest cîmp de citire la cuvînt și propoziție.

În abecedarele din trecut, care răspundeau unui învățămînt mecanic, nu întîlnim preocuparea pentru o citire pe silabe, sub nici o formă. I. Creangă, militînd pentru un învățămînt conștient, deși în mod redus, a simțit nevoia de a da în abecedarul său cuvinte despărțite în silabe. În partea a doua a abecedarului cuvintele sînt despărțite în silabe prin liniuță și chiar primul rînd din poeziile și povestirile date mai tîrziu, este redat prin cuvinte despărțite în silabe.

În ce privește sistemul gradării unor tipuri de silabe din cadrul cuvintelor, potrivit particularităților psihologice ale copiilor, în vederea unei însușiri conștiente a citirii, de un real folos ne este experiența școlii ruse și sovietice.

Încă K. D. Ușinski, apoi V. P. Vahterov și V. A. Flerov, militînd pentru folosirea unei metode fonetice analitico-sintetice în predarea citirii și scrierii, au avut unele preocupări în această direcție. Sistemul gradării componenței silabice a cuvintelor a fost desăvîrșit de metodiștii sovietici A. V. Iankovskaia, A. S. Voskresenskaia, S. P. Redezubov și de pedagogul I. F. Svadkovski, sub a cărui conducere a lucrat colectivul de metodiști ce au alcătuit actualul abecedar din Uniunea Sovietică. [1].

Adaptînd experiența școlii sovietice la condițiile noastre, în abecedarul editat în 1955, s-a pornit de la silabe directe în cuvinte bisilabice (*ma-ma, ra-na, na-na*). Acest tip de silabă, în care consoana precede vocala, se însușește cel mai ușor de copii. Consoana nazală *m*, fiind la începutul silabei, pierde sunetul de sprijin *î* și, sub influența vocalei *a*, cu care se leagă în silabă, devine mai deschisă, mai sonoră. Mai mult încă, cuvîntul bisilabic este format din silaba directă repetată. Nu s-a plecat de la cuvinte monosilabice, așa cum se proceda în abecedarele trecute, mai ales după metoda cuvintelor normale, deoarece s-a urmărit asigurarea unei treceri, potrivit posibilităților de înțelegere a copiilor, de la primul cuvînt învățat la cel ce urmează. Trecerea trebuie să se facă cu sprijinul silabei ce a fost însușită anterior — de pildă, de la cuvîntul *ma-ma* la cuvîntul *ra-na*. Indicat este ca elevul să se sprijine în citire pe prima silabă învățată anterior, pentru a citi cu ușurință a doua silabă necunoscută încă pentru el; de la cuvîntul *mama* ar fi trebuit să se treacă la cuvîntul „*Ma-ra*". Atunci cînd s-a experimentat macheta abecedarului, multe cadre didactice au arătat că numele de fetiță „*Mara*" este rar întîlnit la noi și deci nu poate fi introdus în abecedar. Acum sîntem convinși că este nevoie să asigurăm o astfel de trecere.

Numai după ce s-au făcut exerciții suficiente de consolidare a acestui tip de silabe (cu mai multe variante), se trece la silaba inversă (*ac, om, am*). Vrem să subliniem importanța variantei, silaba formată dintr-o vocală plus

[1] Bukvar, Ucipedghiz, 1960.

silaba directă *(Ana, a-re)*, pentru a asigura trecerea la cuvinte cu silabe inverse.

Gradarea componenței silabice a cuvintelor se continuă cu silabe directe și inverse în cuvinte cu trei silabe *(Ma-ri-a, A-ni-ca)*, silaba închisă în cuvinte monosilabice *(mac, sac, car)*, silaba închisă la începutul cuvintelor bisilabice *(mun-te)*, silaba închisă la sfîrșitul cuvintelor cu trei silabe *(va-po-rul)*, apoi la începutul cuvintelor cu același număr de silabe *(lem-ne-le)*, silaba închisă repetată în cuvinte bisilabice *(cîn-tec)* și, în fine, silaba cu aglomerări, mai întîi de două consoane *(parc, grîu)* și apoi de trei sau mai multe consoane *(stra-dă)*.

Experiența școlii din ultimii ani ne arată că în această gradare modul cum se introduce silaba închisă nu este cel mai potrivit (în cuvinte monosilabice). Ar trebui ca ea să-și găsească locul, mai întîi, la sfîrșitul cuvintelor bisilabice, silaba primă fiind directă. Copilul va avea posibilitatea să se sprijine pe o silabă însușită anterior, pentru a învăța silaba închisă, care știm că ridică unele dificultăți. Cu aceasta, subliniem și necesitatea consolidării temeinice a unui tip de silabă, înainte de a se face trecerea la o nouă greutate.

Cunoscînd această gradare în componența silabică a cuvintelor, nu vom putea introduce un cuvînt în abecedar oricum și oriunde. De exemplu, în predarea sunetului *m* nu putem folosi cuvîntul *manifestație* numai pentru singurul motiv că începe cu sunetul ce-l predăm. În acest stadiu ne folosim numai de cuvinte mono sau bisalabice, cu silabe directe. În predarea sunetului *r* nu analizăm cuvîntul *roi*, deoarece nu reprezintă o silabă deschisă, stadiu în care ne aflăm la lecția respectivă ; cu atît mai mult cuvîntul *cu-cul* în lecția de predare a sunetului *c*, deoarece cuprinde o silabă închisă despre care copiii vor învăța mai tîrziu.

În vederea organizării exercițiilor de analiză și sinteză fonetică, abecedarul indică coloane de cuvinte cu tipurile de silabe la care s-a ajuns. Cuvintele din coloane se grupează de obicei după asemănare. Prin schimbarea unei litere sau a unei silabe dintr-un cuvînt, se obține alt cuvînt *(lac, loc, bu-ni-ca, Dom-ni-ca)*. Se folosesc și alte procedee : mărirea sau micșorarea unui cuvînt cu o literă sau o silabă *(par, parc, car, car-te)*. Cuvintele din coloană trebuie să dea posibilitate comparării a două sunete *(dop, pod)* sau însușirii unei reguli gramaticale *(geam, geamuri ; eu fug, el fuge)*. Varietatea posibilităților de aranjare a cuvintelor în coloane este destul de largă, totuși în limita gradării dificultăților în citire.

Pentru exerciții auxiliare de analiză și sinteză a sunetelor se indică în abecedar, la sfîrșitul textelor, diferite procedee. Astfel, sub imaginea unei fetițe se găsește silaba „*na*" continuată de două puncte. Copiii trebuie să completeze cu silaba corespunzătoare. Astfel de exerciții se dau și fără imagine (*lem...*, iar dedesubt *...por*).

În abecedarul sovietic astfel de exerciții sînt mult mai numeroase decît în abecedarul nostru. Reținem redarea în mod periodic a categoriilor de silabe învățate anterior pentru consolidarea lor *(la, lu, ma, mu)*. În abecedarul cehoslovac [1] multe din aceste exerciții sînt date pentru consolidarea

[1] Slabikár, Praha, 1959.

unor reguli gramaticale *(u domu, u pole)*, iar din abecedarul Republicii Socialiste Sovietice Moldovenești putem folosi procedeul de a combina silabe diferite cu aceeași silabă : *A-na, ca-na, ra-na* într-o formă intuitivă pentru elevi ; primele silabe așezate una sub alta sînt legate prin liniuță de silaba comună scrisă o singură dată. [1].

Asemenea exerciții au o deosebită valoare pentru consolidarea deprinderilor de citire pe silabe. Varietatea lor asigură transferul unui act automatizat în condiții variate, ceea ce duce la consolidarea temeinică a deprinderii și la asigurarea trecerii cu ușurință la greutăți din ce în ce mai mari.

Nu mai încape îndoială că problema gradării componenței silabice a cuvintelor este deosebit de importantă și că ea nu trebuie să scape din atenția acelora ce discută modul cum un abecedar poate fi îmbunătățit după metoda fonetică analitico-sintetică.

★

După metoda fonetică analitico-sintetică procesul formării deprinderilor de citire merge concomitent cu asimilarea regulilor de scriere corectă. *Legătura reciprocă dintre citire și scriere poate fi considerată o caracteristică a acestei metode.* Procesul de analiză și sinteză fonetică pregătește etapa următoare de exprimare în scris a sunetelor, iar însușirea deprinderilor de a scrie constituie un bun cîștigat pentru lărgirea posibilităților de citire. Legătura dintre citire și scriere se realizează, în primul rînd, prin exerciții de compunere a cuvintelor cu ajutorul alfabetului decupat și apoi prin învățarea scrierii de mînă (după însușirea literei de tipar).

În perioada abecedarului predarea scrierii trebuie să realizeze, pe lîngă formarea unor deprinderi *tehnice* (de a mînui corect tocul, de a coordona just mișcarea mîinii etc.) și *grafice* (de a scrie corect literele și combinațiile lor în cuvinte etc.) și însușirea unor reguli *ortografice* (propoziția se începe cu literă mare, semnul întrebării se pune la sfîrșitul unei propoziții întrebătoare etc.).

Este deosebit de important ca, încă de la primele lecții, elevii să-și însușească corect deprinderile de scriere în cele trei direcții. La K. D. Ușinski găsim subliniată această idee : „Toate aceste deprinderi sînt foarte importante pentru sănătatea copilului și pentru desfășurarea instrucției însăși. Copiii le însușesc mult mai ușor cînd fac primele exerciții foarte simple decît mai tîrziu, cînd aceste exerciții vor deveni destul de grele și vor reține întreaga atenție a copilului". [2].

Pentru nici una din metodele de citit-scris din trecut nu se punea problema formării deprinderilor de scriere în cele trei direcții. Atenția era îndreptată în mod exclusiv spre formarea deprinderilor grafice, fiind complet ignorată problema deprinderilor ortografice. Așa se explică de ce în abecedarele din trecut întîlnim propoziții scrise cu literă mică la început sau substantivele proprii scrise cu literă mică.

---

[1] Abecedar, Kișineu, 1957.

[2] *K. D. Ușinski* : Izbranîie pedagoghiceskie socinenia, Ucipedghiz, Tom. II 1939, p. 161.

În abecedarul alcătuit după metoda fonetică analitico-sintetică, introducerea unor reguli ortografice este explicată și de necesitatea dezvoltării vorbirii și citirii expresive, o dată cu formarea deprinderilor de citire corectă și conștientă. Din aceste considerente, în abecedarul actual, din primele lecții se dă semnul mirării sau al întrebării și linia de dialog. De importanța acestui fapt ne vorbește și experiența sovietică. Metodista A. I. Voskresenskaia explică în „Îndrumătorul metodic pentru abecedar" că a prevăzut mai devreme predarea sunetului *é* (э), pentru a putea da propoziția întrebătoare cu *éto* (это), în vederea dezvoltării expresivității în citire [1].

În perioada preabecedară, paralel cu exercițiile de dezvoltare a vorbirii și de analiză fonetică, se organizează și exerciții pregătitoare pentru scriere. Categoriile principale de exerciții pentru scriere, în această perioadă, sînt: desenul pe temă liberă, desenul după model, compunerea unor figuri din bețișoare, haşurarea desenelor obținute prin conturarea șabloanelor, scrierea elementelor literelor și a chenarelor din aceste elemente. Asemenea exerciții formează spiritul de observație al copiilor, dezvoltă mușchii mici ai mîinii, prin ele se însușesc procedeele tehnice de scriere corectă.

Dintre aceste categorii de exerciții, desprindem pentru discuție, scrierea elementelor grafice. Este indicată oare predarea tuturor elementelor grafice în perioada preabecedară sau numai a unora dintre ele, necesare pentru scrierea primelor litere, celelalte lăsîndu-se pentru perioada abecedară?

Primul procedeu este întîlnit în abecedarele alcătuite după metoda cuvintelor normale. Paginile rezervate perioadei preabecedare indică numai exerciții de scriere, desene simple și elemente grafice. În predarea fiecărui element grafic se pornește de la o imagine cu contururi asemănătoare (imaginea unui ou pentru oval etc.). Este explicabil, deoarece prin această metodă, acordîndu-se atenție în primul rînd scrisului, preocupările de altă natură se estompau. În perioada preabecedară, nu se urmărea dezvoltarea vorbirii elevilor și nici inițierea lor în analiza părților de vorbire — sunetul, silaba, cuvîntul.

Experiența școlii sovietice (abecedarul sovietic adoptă al doilea procedeu) și rezultatele experienței cadrelor noastre didactice fruntașe ce au lucrat cu actualul abecedar, ne arată că procedeul epuizării tuturor elementelor grafice în perioada preabecedară nu poate intra în sistemul predării citit-scrisului după metoda fonetică analitico-sintetică. În primele zile de școală, elevii, care de abia au pus tocul în mînă, nu pot executa cu bune rezultate toate elementele grafice. Mușchii mici ai mîinii nu sînt încă dezvoltați, datorită cărui fapt mișcările pentru scris nu pot fi coordonate. Cu greu elevii vor scrie, de pildă, bastonul pe trei spații cu bucla sus, element necesar pentru scrierea literei *f*. Le folosește la ceva scrierea acestui element, cînd litera o vor învăța peste două luni? Hotărît lucru că elevii își vor însuși o deprindere incorectă și neconsolidată temeinic (în două săptămîni nu va fi timpul necesar să se consolideze un număr mare de elemente grafice), care se va pierde pe drum. Aceasta va avea repercursiuni

[1] *A. I. Voskresenskaia*: Metodiceskoe rukovodstvo k bukvariu, Ucipedghiz, 1950.

atît asupra întregului proces de scriere, cît și asupra psihicului copilului, descurajîndu-l de la început.

Dacă vom introduce în perioada preabecedară numai acele elemente ce sînt necesare scrierii primelor litere din abecedar, vor exista posibilități ca acestea să fie exersate în forme variate, consolidîndu-se temeinic. Se cunoaște faptul că o deprindere reprezintă un sistem de legături temporare (stereotipii dinamici) de diferite niveluri de complexitate... „deprinderile reprezintă evident șiruri lungi de reflexe condiționate", spune I. P. Pavlov. Acest sistem de legături se obține în urma unei repetări sistematice a unei acțiuni. În cazul cînd o legătură nervoasă nu este întărită prin repetare și nici inclusă în întregul sistem de legături, ea se pierde. Cu cît exercițiile sînt mai variate, din ce în ce mai complicate și eșalonate în timp, cu atît se asigură însușirea temeinică a deprinderii respective.

Metodiștii sovietici E. V. Gurianov și M. K. Scerbak, în lucrarea despre care am mai vorbit, analizează pe larg influențele negative ce poate să le aibă lipsa de exerciții sistematice, cu trecerea treptată de la o greutate la alta, asupra formării deprinderilor grafice și dezvoltării intelectuale a elevilor în perioada preabecedară. În procesul scrierii, pe diferite trepte ale perioadei abecedare, ca și în procesul citirii, se ridică problema gradării diferitelor greutăți. De exemplu, la început se dau silabe, apoi cuvinte și mai tîrziu propoziții.

★

Procesul de învățămînt în prima perioadă de școlarizare trebuie să realizeze, pe lîngă alfabetizarea elevilor, și *înarmarea lor cu cunoștințe obiective, dezvoltarea posibilităților intelectuale și educarea sentimentelor morale și estetice.* Abecedarul, ca manual școlar, trebuie să ajute la realizarea acestor sarcini, atît prin conținutul textelor, cît și prin imagini.

Imaginile și textele dau posibilitate învățătorului să desfășoare discuții cu elevii asupra naturii și vieții înconjurătoare, asupra conduitei ce trebuie să adopte în relațiile cu oamenii, potrivit cerințelor moralei comuniste. În concordanță cu principiul accesibilității se asigură trecerea de la cunoștințe apropiate la cunoștințe din ce în ce mai îndepărtate, de la probleme mai ușoare la probleme din ce în ce mai complexe. Jocurile și preocupările copiilor, amintirile din timpul verii, familia și casa părintească constituie primele subiecte pentru discuții. În paginile următoare din actualul abecedar, se împletesc imagini ce redau aspecte din natura înconjurătoare (pădurea, lacul, muntele etc.), cu imagini ce pun în evidență activități de zi cu zi ale oamenilor, la care copiii pot participa (la piață, pe stradă, îngrijirea celor mici, îngrijirea legumelor și florilor etc.). Mai tîrziu, astfel de imagini sînt alternate și cu aspecte din instituții sociale, imagini ce redau activitățile elevilor în școală, munca oamenilor în fabrică sau în gospodăriile agricole colective, ca, în cele din urmă, elevii, avînd un fond bogat de reprezentări, să înțeleagă noțiunea de partid, patrie, pace.

Un atare conținut contribuie la educarea patriotismului socialist și a colectivismului, a disciplinei conștiente și a dragostei față de muncă, la

formarea primelor elemente ale unei concepții științifice despre viață, la educarea emoțiilor estetice sau a deprinderilor igienice de viață civilizată.

Din cele arătate se vede că abecedarul editat în 1955, prin conținutul său, corespunde scopurilor instructiv-educative în prima perioadă de școală. Se știe că un manual școlar corespunde unei perioade limitate de timp. Îmbunătățirile aduse pe parcurs sînt nesemnificative, o dată ce imaginile n-au putut fi schimbate decît într-o foarte mică măsură. Azi, abecedarul trebuie să respire viața nouă din etapa actuală de desăvîrșire a construirii socialismului în țara noastră. Imaginile și textele să oglindească în mai largă măsură, munca oamenilor pentru construirea socialismului (aspecte din fabrici și uzine, din gospodării agricole colective etc.), să fie repetate sub diferite forme aspectele noi ale vieții noastre sociale (construirea de locuințe pentru muncitori, magazine noi, tabere pentru copii, oamenii muncii la odihnă, grija pentru sănătatea copiilor etc.), să fie mai larg înfățișate activitățile obștești ale școlarilor (îngrijirea parcurilor publice, ajutorul dat gospodăriilor agricole colective, îngrijirea pomilor din grădina școlii etc.).

Abecedarul, prin imaginile sale, să redea viața colectivă a oamenilor muncii din țara noastră. Chiar atunci cînd e necesar să se dea un aspect individual, acesta să fie văzut pe fondul muncii colective. De exemplu, imaginea de la textul „Mama lui Florin", avînd în primul plan pe mama lui Florin, va trebui să oglindească în al doilea plan activitatea febrilă din fabrică. Astfel de imagini vor sugera învățătorului discuții largi.

În această privință, vrem să dăm ca exemplu abecedarul polonez.[1] Privind doar imaginile din acest abecedar, simți viața nouă ce se desfășoară în țară, caracteristicile muncii în noua Polonie. Imaginile din perioada preabecedară sînt sugestive și redate într-o înlănțuire logică. În prima imagine se vede un stand de cărți în jurul căruia copiii se bucură că și-au cumpărat prima carte — abecedarul. Și în abecedarul nostru ar fi necesară o asemenea imagine. Ea ar trebui să sugereze discuția că elevii primesc astăzi abecedare în mod gratuit. A doua imagine din abecedarul polonez reprezintă o cameră în care se vede un aparat de radio, soneria, iar pe fereastră se zăresc coșurile unei fabrici. Mama își petrece fetița ce pleacă la școală. În următoarele trei imagini este arătat drumul spre școală al unui copil de la sat, al altuia de la oraș, iar al celui de-al treilea dintr-o suburbie a orașului. Toate aceste imagini reflectă viața socialistă. În a șasea imagine, copiii, pe care i-am văzut în paginile anterioare, intră într-o școală nouă. Urmează imagini care redau prima zi de școală.

În legătură cu conținutul textelor și imaginilor se ridică problema introducerii unor noțiuni ce reprezintă munci speciale dintr-o anumită ramură de producție (sondă, miner, strungar etc.), noțiuni care marchează caracterul nou al muncii în țara noastră.

În asemenea cazuri trebuie să se procedeze cu mult discernămînt. Prin asigurarea respectării principiului legării învățămîntului cu viața, să nu se ignoreze principiul accesibilității. În această perioadă, elevii au un fond sărac de reprezentări, ei operează mai mult cu imagini concrete,

[1] *M. Falski*, Elementarz, Warszawa, 1959.

iar elementele de gîndire abstractă sînt abia în formație. De aceea, cu greu se va înțelege conținutul unei noțiuni ce nu intră în raza simțurilor lor. Așa se va întîmpla cu noțiunea „sondor". Oricît material didactic va folosi învățătorul, oricîte comparații va face, dacă elevul de șapte ani nu a văzut niciodată o sondă, nu va putea să-și reprezinte conținutul concret al noțiunii. El va ajunge să citească cuvîntul, dar însușirea lui va fi formală. Pentru un elev mai mare, situația se schimbă. El va putea să-și reprezinte conținutul numai pe baza imaginilor, deoarece va avea un fond mai bogat de reprezentări. Numai pentru elevul de șapte ani ce trăiește în regiunea petroliferă se va putea realiza însușirea conștientă a acestei noțiuni. Dar noi nu alcătuim abecedarul numai pentru o anumită regiune, abecedarul este un manual unic pentru întreaga țară. Elevii pot însuși cu succes astfel de noțiuni în următoarele perioade școlare.

Cu abecedarul nu se termină un ciclu de învățămînt, cercul de cunoștințe al elevilor se lărgește cu fiecare etapă a învățămîntului, realizîndu-se totodată și dezvoltarea intelectuală a elevilor. Credem că putem amîna predarea unor astfel de cuvinte, fără să periclităm caracterul nou, actual al abecedarului. Ne-o spune de fapt și abecedarul sovietic, care nu cuprinde astfel de noțiuni. În sprijinul acestei poziții reamintim că principiul legării învățămîntului cu viața este mult mai larg decît principiul legării învățămîntului cu producția. Dacă pentru perioada abecedarului este valabil primul principiu ce trebuie neapărat să stea în atenția învățătorului, despre al doilea principiu nici nu se poate vorbi. El se realizează în etapele de mai tîrziu ale învățămîntului.

O a doua problemă ce o ridicăm, în legătură cu conținutul abecedarului, este aceea a concordanței dintre text și imagine.

Este bine ca imaginea să redea întocmai textul sau să constituie o bază de discuție pentru analiza fonetică și lărgirea cunoștințelor elevilor?

Pedagogii și psihologii sovietici care au cercetări în această direcție, printre care T. G. Egorov [1], au ajuns la concluzia că ilustrațiile, atît din abecedar, cît și din prima carte de citire, nu trebuie să aibă funcția de a sugera copiilor ceea ce trebuie să citească, deci să redea întocmai toate elementele din text. Ilustrațiile să ajute la îmbogățirea experienței de cunoaștere a copiilor, la actualizarea legăturilor din primul sistem de semnalizare, să-l stimuleze pe copil să gîndească asupra celor spuse de învățător și să-i dezvolte interesul pentru citit.

În cazul cînd imaginea ar sugera conținutul textului, elevul va citi cuvintele în mod mecanic și niciodată nu va ajunge la o citire conștientă. Cu timpul greutățile îl vor depăși și învățămîntul va fi o povară pentru el. Am reținut din lucrarea lui T. G. Egorov un exemplu care face evident acest fapt. Un copil, observînd cum se trudește vecinul său să citească cuvîntul scris sub poză, îi spune acestuia: „Ei, și tu! Eu de mult aș fi citit după poză". Un alt caz: o fetiță, citind cuvîntul „ceapă", spune: „Eu n-am citit, m-am uitat numai la ceapă și am spus".

[1] *T. G. Egorov:* Ocerki spihologhii obucenia detei citeniu, Ucipedghiz, 1953, pp. 70—71.

Procedeul de a da imagini care să aibă o corespondență deplină cu textul este propriu metodei globale, deoarece însăși esența acestei metode era citirea integrală a cuvîntului numai pe baza imaginii ce-l desemna. De exemplu, pentru ca elevii să citească propoziția „eu bat la ușă", se găsea alături imaginea unui băiețaș care bătea cu degetul într-o ușă. Era suficient ca elevul să privească imaginea și citea imediat. Deoarece procedeul se repeta pentru fiecare caz în parte, elevii își însușeau repede „modul de lucru", mai ales că nu le cerea nici un efort de gîndire.

Un asemenea procedeu se includea în mod normal în sistemul unei predări ce nu solicita intelectul copiilor, dar el este complet nepotrivit sistemului nostru de predare a citirii și scrierii, unde se urmărește o însușire conștientă a citirii.

În legătură cu imaginile, ar mai fi de discutat tehnica desenului și a coloritului sau modul de aranjare a imaginilor pe pagină. Chestiunile acestea nu sînt de loc simple, ci dimpotrivă. De aceea, nu ne îngăduim acum să ne ocupăm de ele, pentru că nu am reușit, în cadrul acestui articol, decît să le schițăm. Socotim însă necesar să subliniem aici necesitatea cartonării abecedarului. N-am înțeles de ce unele manuale din clasele mai mari au putut fi asigurate cu coperte de material plastic, iar abecedarul a fost dat copiilor (din clasa I) numai broșat.

Un alt element, care presupune însă o analiză mult mai amănunțită, dar care ar sluji pe deplin unora din principiile de bază ale școlii de opt ani, ar fi alcătuirea unui singur manual de citire și scriere pentru clasa I, prin contopirea (dar nu simpla alăturare) a abecedarului cu prima carte de citire.

★

Formarea în mod corect a deprinderilor de citire și scriere prin folosirea numai a mijloacelor științifice condiționează, în mare măsură, întreaga muncă istructiv-educativă următoare perioadei de care ne ocupăm. Cercetările pedagogiei noi, socialiste, bazate pe datele oferite de psihologie și lingvistică și pe experiența școlii, arată că singura metodă științifică în predarea cititului și scrisului este metoda fonetică analitico-sintetică.

Alcătuirea unui abecedar la nivelul condițiilor noii etape în care școala noastră își desfășoară azi activitatea, alcătuirea unui abecedar care să răspundă cerințelor școlii de opt ani, nu poate și nu trebuie să fie realizată decît prin considerarea tuturor criteriilor pe care le implică specificul limbii noastre, dezvoltarea psihologică a copilului în perioada abecedară și metodica proprie acestei prime forme de muncă instructiv-educativă.

СОДЕЙСТВИЕ РАЗРЕШЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ БУКВАРЯ

(Резюме)

Несмотря на то, что применяемый в нашей школе букварь был составлен по фонетико-аналитико-синтетическому методу, являющемуся единственым научным методом обучения чтению и письму, он всё-же требует улучшения, для того, чтобы соответствовать новым задачам, стоящим перед школами в настоящем этапе по построению социализма в нашей стране.

Весьма важна проблема установления последовательности звуков в букваре. Соответственно системе обучения по фонетико-аналитико-синтетическому методу, эта последовательность должна быть установлена в зависимости от специфики произношения звуков румынского языка, каким образом определённый звук комбинируется с другими звуками для его более лёгкого выделения из слова от трудности графического изображения звука и от частоты звука нашего языка.

Затем в статье обсуждается вопрос степени слогового состава слов, для правильного и сознательного усвоения чтения и письма, потом вопрос письма, которое должно быть помещено в букваре, и, наконец, вопрос воспитательного характера букваря.

Составление букваря, на уровне условий нового этапа, в котором наша школа проводит в настоящее время свою работу, должно производиться лишь при учёте всех требований, связанных с особенностями нашего языка, психологического развития ребёнка, находящегося в букварном периоде, а также метода, соответствующего этой первой форме учебно-воспитательной работы.

CONTRIBUTIONS À LA SOLUTION DES PROBLÈMES PÉDAGOGIQUES ET MÉTHODIQUES DE L'ABÉCÉDAIRE

(Résumé)

L'abécédaire utilisé aujourd'hui dans nos écoles, bien que conçu selon la méthode phonétique analytico-synthétique, seule méthode scientifique pour enseigner la lecture et l'écriture, doit être amélioré, afin de le faire correspondre aux nouvelles exigences imposées à l'école par l'étape actuelle de l'édification du socialisme dans notre pays.

Un problème de première importance est de préciser la succession des sons dans l'abécédaire. Selon le système d'enseignement basé sur la méthode phonétique analytico-synthétique, cette succession doit être fixée en tenant compte compte du spécifique de la prononciation des sons en roumain, de la manière dont un son se combine avec d'autres sons afin d'être plus facilement détaché du mot, de la difficulté de l'expression graphique du son et sa fréquence dans notre langue.

L'article discute ensuite le problème de la gradation de la composition syllabique des mots, en vue de l'assimilation correcte et consciente de la lecture et de l'écriture, ensuite les problèmes d'écriture qui doivent trouver leur place dans l'abécédaire et enfin le problème du caractère éducatif de l'abécédaire.

La rédaction d'un abécédaire au niveau des conditions de la nouvelle étape où l'école déploie aujourd'hui son activité, ne peut être réalisée qu'en considérant toutes les exigences dictées par le spécifique de notre langue, le développement psychologique de l'enfant dans la période abécédaire et la méthode propre é cette première forme d'activité instructive-éducative.

DE PESTE HOTARE

EDUCAȚIA ATEISTĂ A ELEVILOR ÎN ȘCOALA SOVIETICĂ

În perioada actuală, cînd U.R.S.S. a pășit pe calea construcției desfășurate a comunismului, inițiativa creatoare și activitatea însuflețită a maselor populare în făurirea noii societăți capătă o importanță deosebită.

Comunismul asigură dezvoltarea multilaterală a omului, asigură adevărata lui libertate, îi deschide un cîmp nelimitat pentru dezvoltarea capacităților și aptitudinilor sale. Omul nou, al societății comuniste, nu numai că se debarasează de rămășițele pe care le-a moștenit de la capitalism, ci își însușește tot ce a dat mai bun dezvoltarea istorică a societății. Umanismul, înaltul simț al libertății, spiritul constructiv, creator, inițiativa în muncă, spiritul de colectiv — toate aceste calități ale oamenilor muncii se dezvoltă din plin în comunism.

Formarea omului nou, cu trăsături morale și conduită comunistă, cere toată atenția față de eliberarea lui de rămășițele capitalismului, de prejudecățile și superstițiile religioase. A trăi în chip comunist, arată E. I. Afanasenko, Ministrul Învățămîntului Public din R.S.F.S.R., înseamnă, printre altele, a avea un înalt nivel ideologic, a te călăuzi după principiile ideologiei și moralei comuniste, a duce o luptă intransigentă împotriva ideologiei burgheze, a rămășițelor trecutului, a prejudecăților religioase.

Educarea omului societății socialiste, presupune, așadar, lupta ideologică împotriva opiului religios care învenincază și otrăvește conștiința oamenilor, înăbușă dezvoltarea multilaterală, împiedică participarea lor conștientă și activă la construirea noii societăți.

În țara sovietică, rădăcinile sociale ale religiei au fost nimicite pentru totdeauna în urma victoriei socialismului. Orînduirea bazată pe clasele exploatatoare care susținea religia, a fost răsturnată. Desființarea proprietății private asupra mijloacelor de producție și a exploatării omului de către om, lichidarea anarhiei din economie și dezvoltarea ei planică, dezvoltarea impetuoasă a științei și tehnicii — toate acestea creează baza lichidării concepției religioase despre lume. Marea majoritate a oamenilor sovietici s-au eliberat pentru totdeauna de sub influența religiei. Totuși, superstițiile religioase mai persistă în societatea socialistă, ca rămășițe ale trecutului. Marxism-leninismul ne învață că conștiința omului rămîne în urmă față de condițiile materiale ale societății.

Pentru a elibera oamenii de aceste rămășițe ale vechii orînduiri, P.C.U.S. consideră necesară desfășurarea unei profunde și sistematice propagande științifico-ateiste pentru că transformarea conștiinței oamenilor nu este un proces automat; ea presupune pe lîngă premise materiale, sociale și organizatorice și o educație corespunzătoare dusă de partid, de stat, de organizațiile obștești, de întreaga opinie publică.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

C.C. al P.C.U.S. a precizat că lupta împotriva prejudecăților religioase trebuie considerată ca o luptă ideologică a concepției științifice împotriva concepției antiștiințifice, religioase. În condițiile trecerii de la socialism la comunism, Partidul Comunist desfășoară propaganda științifică-ateistă în strînsă legătură cu sarcinile practice ale construirii comunismului inclusiv cu sarcina educației comuniste a oamenilor muncii. Educația ateistă este o componentă indisolubilă a educației comuniste.

Prejudecățile și superstițiile religioase pătrund și în mediul copiilor, constituind o frînă în dezvoltarea lor intelectuală și morală. Acestor influențe dăunătoare ale religiei trebuie să li se opună înrîurirea puternică a *școlii*, căreia îi revine rolul principal în opera de educație ateistă a tinerei generații. În școală, arată N. K. Krupskaia, există toate condițiile pentru formarea concepției materialist-dialectice — factorul hotărîtor în rezolvarea cu succes a educației ateiste. (N. V. Golubeva — „Problemele educației ateiste în lucrările N. K. Krupskaia" — Sovetskaia pedagoghika nr. 3/1959.)

În acest sens, Krupskaia arată că școala politehnică oferă posibilități deosebite, deoarece, în această școală, elevii pot verifica în practică anumite legi din natură și din viața socială. Experiența școlii sovietice cu privire la realizarea legăturii școlii cu viața dovedește că, într-adevăr, prin legarea predării de practica construirii noii societăți, cunoștințele pe care le dobîndesc elevii în școală capătă un caracter și mai convingător. Pe de altă parte, participînd direct la munca productivă, elevii experimentează, cercetează, caută și descoperă singuri o serie de fenomene, au posibilitatea să vadă cum se aplică în practică legile științelor și ce poate realiza omul înarmat cu cunoașterea acestor legi.

Scopul educației ateiste nu este crearea „imunității" față de religie, ci dezvoltarea la elevi a spiritului combativ, înarmarea lor pentru a duce o luptă ideologică împotriva influențelor religioase. Nu o atitudine pasivă și indiferentă față de religie, ci o educație științifică-ateistă activă — aceasta este sarcina școlii sovietice, începînd de la cea elementară pînă la cea superioară, se subliniază în lucrarea: „Bazele educației comuniste" (Gosizdat politiceskoi literaturî, Moskva, 1961).

Educația ateistă ca noțiune pedagogică este o componentă necesară a formării concepției materialist-dialectice despre lume. În ultimă instanță, a face educație ateistă elevilor înseamnă a le forma concepția științifică despre lume. Îndeplinirea acestei sarcini este posibilă numai dacă se respectă următoarele condiții: caracterul științific al predării, interpretarea materialist-dialectică a datelor științei, spiritul ateist-militant în predare.

Dacă predarea diferitelor discipline se face de pe poziții de neutralitate, în așa fel încît să nu se atingă prejudecățile religioase, dacă elevilor li se transmit cunoștințe fără să fie conduși la concluzii ateiste, ocolindu-și problemele legate de formarea concepției comuniste, rămîne larg deschisă ușa pentru pătrunderea religiei în conștiința elevilor. Fiecare învățător și profesor are posibilitatea să orienteze gîndirea elevilor spre formarea concepției materialist-dialectice și să-i conducă la concluzii ateiste. Pentru aceasta, nu este obligatoriu să se țină lecții speciale la fiecare disciplină, ci este necesar ca profesorul să nu ignoreze problemele legate de formarea concepției științifice despre lume și să folosească în acest scop toate posibilitățile pe care le oferă disciplina ce o predă. În procesul interpretării materialist-dialectice a datelor științelor, profesorul nu se poate opri la jumătatea drumului, ci trebuie să ducă interpretarea pînă la concluzii ateiste concrete, aceasta reprezentînd una dintre cele mai importante condiții ale formării concepției materialist-dialectice despre lume. Folosirea noțiunii de educație ateistă, ca o noțiune relativ independentă, se face doar pentru a atrage atenția asupra acestei părți componente a procesului unic de formare a concepției materialist-dialectice despre lume, scrie B. F. Mihul în articolul său din revista „Gheografiia v șkole" nr. 3/1960.

Pentru a realiza educaţia ateistă a elevilor, profesorul trebuie să cunoască ideile ateiste ce se desprind din fiecare temă şi să le prezinte într-un anumit sistem, deoarece ateismul constă nu numai în negarea lui dumnezeu, ci implică şi priceperea de a aprecia critic sfera complexă de idei proprii sistemelor religioase. Din aceasta rezultă că sarcina profesorului constă în a oferi conţinutul ideilor ateiste într-o formă sistematizată, consecventă din punct de vedere logic, pentru ca acest conţinut să fie accesibil copiilor.

N. K. Krupskaia, care ne-a lăsat o bogată moştenire pedagogică în problema educaţiei în spiritul ateismului, recomandă ca în această muncă să se ţină seama de specificul gîndirii copiilor. Este foarte important ca în procesul predării concluziile ateiste să nu fie trase de profesor, ci elevii, ajutaţi de el, să se ridice singuri la asemenea concluzii, să ajungă la convingeri ateiste.

În şcoala sovietică, sarcinile educaţiei comuniste a tinerei generaţii cu componenţa sa deosebit de importantă — educaţia în spiritul ateismului ştiinţific — se înfăptuiesc prin întregul sistem al muncii instructiv-educative din clasă, precum şi în procesul activităţii organizate în afara clasei şi extraşcolare.

Experienţa didactică a învăţătorilor şi profesorilor sovietici oferă nenumărate exemple interesante şi valoroase în ce priveşte realizarea sarcinilor educaţiei ateiste în *procesul de învăţămînt.*

În clasele mici, în procesul familiarizării elevilor cu obiectele şi fenomenele lumii înconjurătoare, în mintea lor se conturează ideea foarte importantă că toate fenomenele din natură au anumite cauze materiale şi nu depind de forţe supranaturale. Învăţînd despre anotimpuri, ei încep să stabilească anumite legături între fenomene. Îndrumaţi şi ajutaţi de învăţător, ei observă cum primăvara copacii îşi desfac mugurii la soare, urmăresc cum sub influenţa apei şi a căldurii se trezeşte la viaţă sămînţa, află date interesante despre modul de viaţă al plantelor şi animalelor şi încep să înţeleagă că o serie de particularităţi ale acestora sînt determinate de condiţiile lor de existenţă. În procesul studierii naturii, învăţătorul trebuie să le înfăţişeze elevilor natura aşa cum este ea.

Un rol important în educaţia ateistă a elevilor din clasa I îl au, aşa după cum dovedeşte experienţa învăţătorilor de la Şcoala medie nr. 2 din oraşul Salsk, regiunea Rostov, convorbirile (despre omul sănătos şi cel bolnav, despre bolile infecţioase şi ritualurile religioase etc). Munca respectivă poate fi continuată şi extinsă în clasele a II-a şi, în special, în clasa a III-a, la capitolul „Bolile infecţioase". Cu această ocazie, învăţătorii de la şcoala respectivă le vorbesc copiilor despre importanţa măsurilor profilactice în prevenirea îmbolnăvirilor şi despre combaterea „leacurilor" băbeşti.

La tema „apa", învăţătorul are posibilitatea să-i facă pe elevii din clasa a IV-a să înţeleagă lipsa de temei a explicaţiilor religioase privitoare la originea precipitaţiilor atmosferice. Povestindu-le cum timp de milenii oamenii au încercat să influenţeze asupra naturii prin diferite mijloace, învăţătorul îi conduce astfel pe elevi pe calea formării convingerilor ateiste. Tema „Aerul", care se predă în clasa a IV-a, oferă mari posibilităţi pentru a-i familiariza pe copii cu realizările astronauticii contemporane, pentru a organiza cu ei convorbiri despre lansarea de către Uniunea Sovietică a sateliţilor artificiali, despre zborul primului om sovietic în cosmos, arătîndu-li-se, astfel, că omul reuşeşte să stăpînească văzduhul, fiind înarmat cu ştiinţa şi tehnica şi nu ajutat de forţe supranaturale necunoscute (vezi articolul „Educaţia ateistă în şcoala elementară" din revista „Nacealnaia şkola, nr. 8, 1960).

Predarea cunoştinţelor de istorie în şcoala elementară deschide perspective largi pentru desfăşurarea unei activităţi ateiste sistematice, accesibile copiilor, scrie N. M. Malkov în articolul „Educaţia ateistă la lecţiile de istorie", publicat în revista „Nacealnaia şkola",

nr. 4/1961. De exemplu, la tema „Așezarea slavilor" pot fi dezvăluite rădăcinile concepțiilor religioase la vechii slavi. Povestind elevilor despre munca grea a agricultorilor și vînătorilor, învățătorul trebuie să-i apropie de înțelegerea faptului că uneltele primitive de muncă și metodele de lucrare a solului nu puteau să asigure recolte bune, iar seceta ducea, deseori, la distrugerea întregii recolte. Neputîndu-și explica unele fenomene și cuprinși de teamă în fața forțelor naturii, oamenii au născocit zeii-ocrotitori, cărora au început să se închine. Astfel, în clasele mici, se pun bazele concepției materialist-dialectice despre lume și se combat unele superstiții religioase pe care copiii le mai întîlnesc în mediul înconjurător.

În *școala medie*, educația științifică ateistă se realizează în procesul predării atît a disciplinelor din ciclul științelor naturii, cît și al științelor umaniste și tehnice.

La lecțiile de fizică, de exemplu, studierea legilor mecanicii, studierea luminii, căldurii, electricității, oferă material pentru concluzii ateiste privitoare la legile care guvernează fenomenele naturii, precum și pentru demascarea unei serii întregi de fenomene „supranaturale" și „minuni". Studierea legii transformării energiei, a trecerii mișcării dintr-o formă în alta, este foarte importantă pentru înțelegerea unității materiale a lumii.

Profesorul de fizică are foarte multe ocazii, în timpul lecțiilor sale, să pună față-n *față* știința cu religia și să-i convingă pe elevi de caracterul neștiințific al religiei. În felul acesta, el îi ajută să ajungă la concluzia că știința îl înalță pe om, îl face puternic, iar religia îl face să se simtă neputincios față de fenomenele înconjurătoare.

În studierea electricității, profesorul poate să atragă atenția elevilor asupra faptului că *fenomenele electrice au fost multă vreme învăluite* în taină, iar din teama oamenilor față de fulgere și trăsnete a generat credința în zeii care le provoacă.

Tema: „Mișcarea uniformă rectilinie" permite să se arate elevilor lupta dintre știință și religie în problema mișcării pămîntului. Studiind această temă, este important ca ei să înțeleagă esența problemei relativității repaosului și a mișcării, scrie A. S. Viialițin în articolul său consacrat educației ateiste la lecțiile de fizică în clasa a VIII-a (publicat în „Fizika v škole" nr. 2/1959). Din punct de vedere al educației ateiste, sînt importante temele: „Inerția, compunerea și descompunerea forțelor" și „Forța, accelerația și masa". La aceste teme, este important, în primul rînd, să se dezvăluie just noțiunile de „inerție" și „forță", pentru a preîntîmpina ideea că materia ar fi inertă. Elevilor trebuie să li se accentueze că mișcarea materiei nu se reduce la mișcarea mecanică. Tema: „Legea atracției universale" ajută, de asemenea, la fundamentarea unor noțiuni importante pentru formarea bazelor concepției materialist-dialectice despre lume. Pe baza acestor legi, profesorul dă explicații în legătură cu mișcarea planetelor, cu apariția cometelor și cu alte fenomene studiate de astrofizică. Este necesar să se atragă atenția asupra faptului că legea gravitației are un caracter universal, că ea acționează nu numai pe pămînt, ci pe toate planetele și corpurile cerești. Această lege demonstrează unitatea lumii.

În articolul citat, A. S. Viialițin subliniază faptul că studierea mai multor teme din programa de fizică pentru clasa a VIII-a este un bun prilej pentru educația ateistă. El *conchide* că *principala sarcină a profesorului de fizică*, în acest sens, este de a generaliza și sistematiza cunoștințele acumulate de elevi și de a-i conduce la înțelegerea bazelor concepției științifice despre lume, dezvăluind *falsitatea* și *pericolul concepțiilor* și ideilor religioase, al superstițiilor și prejudecăților.

Dar, în condițiile actuale, profesorul de fizică (ca și cel de *biologie*, *chimie*, *matematică*, *geografie*) nu se oprește numai la explicarea legilor descoperite de știință, ci arată elevilor încercările pe care le fac slujitorii bisericii de a se adapta la realizările științei, în scopul întăririi pozițiilor șubrezite ale religiei.

După lansarea sateliților sovietici, biserica a încercat să răspîndească legenda despre existența a două ceruri, unul cosmic unde a pătruns „luna artificială" și altul spiritual, unde „trăiesc îngerii" (vezi capitolul Educația ateistă din lucrarea „Problemele educației și construcției", Ucipedghiz, 1960).

Lecțiile de *chimie* oferă profesorilor mari posibilități pentru formarea și consolidarea concepției materialist-dialectice despre lume. Vorbind despre sistemul periodic al elementelor chimice, despre unitatea structurii chimice a substanțelor care alcătuiesc pămîntul, meteoriții, cometele, corpurile naturii nevii și ale celei vii, profesorul poate să-i conducă pe elevi la înțelegerea materialității lumii. Unitatea structurii atomului reprezintă confirmarea fundamentală a tezei cu privire la unitatea materială a lumii, iar studierea legilor chimiei, dă posibilitatea înfrîngerii dogmelor religioase cu privire la crearea lumii. Un rol deosebit în realizarea educației ateiste, prin predarea chimiei îl au temele: „Legea periodicității și sistemul periodic al elementelor" și „Teoria moleculară", în procesul studierii cărora elevii își dau seama ce înseamnă previziunea științifică, spre deosebire de prorocirile religioase.

Subliniind importanța interpretării ateiste a previziunii științifice pentru formarea la elevi a concepției materialist-dialectice despre lume, A. N. Efremov analizează în articolul său „Previziunea științifică și educația ateistă a elevilor" („Himiia v škole", nr. 3/1959) cîteva forme ale educației ateiste legate de interpretarea previziunii științifice, care pot fi folosite în predarea chimiei. A. N. Efremov arată că profesorul trebuie să analizeze cu elevii diverse exemple de previziune științifică. În clasa a IX-a, de exemplu, trebuie să se insiste în mod deosebit asupra previziunii științifice a descoperirii elementelor de către D. I. Mendeleev. Un strălucit exemplu de previziune științifică este teoria structurii materiei, elaborată de A. M. Butlerov. Teoria structurii combinațiilor organice servește și în prezent prevederii proprietății unor substanțe organice noi. Chimia sintetică modernă reușește să producă combinații chimice variate, cu proprietăți știute dinainte. Analiza exemplelor de previziune științifică în domeniul planificării științifice a dezvoltării industriei chimice are, de asemenea, o deosebită importanță pentru formarea convingerilor ateiste. Cu prilejul efectuării experiențelor și lucrărilor de laborator, elevii au posibilitatea de a prevedea desfășurarea reacțiilor chimice, proprietățile diferitelor substanțe, rezultatele experiențelor. Ei înțeleg că aceste previziuni se bazează pe cunoașterea legilor și teoriilor chimice studiate.

Lecțiile și lucrările practice de chimie oferă un bogat material pentru explicarea și combaterea de pe poziția marxist-leninistă a așa-ziselor „minuni" ale religiei. La tema „Arderea" se poate combate credința în proveniența divină a focului și taina luminii veșnice, iar tema „Azotul și Fosforul" permite profesorului să arate elevilor cum a folosit biserica unele „minuni" bazate pe cunoașterea proceselor chimice, pentru a-i înșela pe credincioși. Este știut faptul că în Ierusalim, pînă în 1908, se folosea în timpul slujbei religioase proprietatea fosforului de a se aprinde singur; la un moment dat, sub ochii credincioșilor se aprindeau lumînări care însă fuseseră unse, în prealabil, cu o compoziție preparată pe bază de fosfor.

Elementul cel mai important în predarea *științelor naturale*, din punctul de vedere al rezolvării cu succes a sarcinilor legate de formarea concepției științifice, este, după părerea lui N. K. Krupskaia, stabilirea legăturii dintre teorie și practica construirii comunismului. Krupskaia este unul dintre primii pedagogi care au susținut necesitatea introducerii bazelor darvinismului în școală. Și într-adevăr, practica școlii sovietice a dovedit că studierea darvinismului oferă profesorului material deosebit de valoros cu un conținut ateist. În studierea darvinismului, profesorul are posibilitatea să atragă atenția elevilor

asupra faptului că știința contrazice scrierile biblici și ale coranului cu privire la crearea de către dumnezeu a plantelor, animalelor și a omului. Se poate propune elevilor să compare mitul biblic cu privire la crearea lumii cu datele științifice ale geologiei și biologiei. În predarea științelor naturale, Krupskaia recomanda acordarea unei atenții deosebite problemelor: originii pămîntului și istoricului lui, originii vieții pe pămînt, dezvoltării regnului animal și vegetal și originii omului.

În procesul experiențelor și al observațiilor pe care le efectuează la lecțiile de științe naturale, elevii se conving de faptul că omul, cunoscînd legile naturii, poate dirija conștient dezvoltarea ei, o poate transforma și supune voinței sale. Ilustrînd prin exemple evidente și convingătoare lupta dusă cu succes de oamenii muncii pentru transformarea naturii, pentru producerea de noi soiuri de plante și pentru creșterea animalelor, profesorul poate să arate elevilor cît de puternici sînt oamenii înarmați cu cunoștințe științifice și cu tehnica modernă.

Profesorul S. D. Șeenko, în articolul său „Educația ateistă la lecțiile de geografie economică a țărilor străine" („Gheografia v škole", nr. 3/1960), arată rolul studierii *geografiei economice* a statelor capitaliste în sistemul educației științifico-ateiste a elevilor. La studierea diferitelor state capitaliste, profesorul poate demonstra, prin fapte de netăgăduit, sprijinul activ pe care cercurile conducătoare din aceste țări îl acordă religiei și bisericii, care, la rîndul lor, contribuie în mod efectiv la menținerea și înăsprirea exploatării oamenilor muncii, la organizarea comploturilor și spionajului împotriva țărilor lagărului socialist. La lecțiile de geografie economică a țărilor capitaliste, educația ateistă se realizează și prin demascarea esenței reacționare de clasă a religiei, prin sublinierea faptului că aceasta frînează dezvoltarea economică, politică și culturală a poporului. India, de pildă, deși are cel mai mare șeptel de vite cornute din lume, nu-l poate folosi pentru îmbunătățirea condițiilor de viață ale poporului, deoarece, religia hindusă obligă la venerarea vacilor și interzice tăierea lor. Pentru a ilustra influența nefastă pe care religia o exercită asupra culturii și sănătății populației, se poate da exemplu lamaismul, care interzice spălarea feței pe motiv că „îți speli norocul", fapt care duce la răspîndirea bolilor de piele și de ochi. În felul acesta, folosind exemple din practica diferitelor religii, profesorul trebuie să releve faptul că prejudecățile și superstițiile religioase constituie una din principalele cauze ale înapoierii și slabei dezvoltări a unor popoare, că religia are un rol deosebit în aservirea economică și politică a popoarelor față de imperialism. Includerea datelor cu caracter ateist în lecțiile de geografie, va contribui nu numai la predarea acestei discipline în strînsă legătură cu contemporaneitatea, ci și la ridicarea nivelului politic al lecțiilor.

În procesul studierii istoriei, limbilor, literaturii, se dezvăluie originea și esența de clasă a religiei, se demască esența moralei religioase în etapa actuală. Profesorii care predau aceste discipline pot găsi material suficient și nenumărate prilejuri pentru a demasca ipocrizia afirmațiilor pe care le fac reprezentanții bisericii cu privire la superioritatea moralei religioase. Ei pot arăta elevilor că morala religioasă și morala comunistă sînt diametral opuse, în ciuda oricăror încercări de apropiere pe care le fac propovăduitorii moralei religioase în zilele noastre.

Referindu-se la *istorie* ca disciplină școlară, N. K. Krupskaia subliniază rolul ei deosebit în educația ateistă a elevilor. În scopul realizării acestei laturi a educației comuniste, ea a propus introducerea în programa de istorie a unor probleme de istoria religiei, pentru ca elevii să poată cunoaște cum a apărut religia, care sînt rădăcinile ei sociale și rolul ei în societatea împărțită în clase antagoniste. Indicațiile date de Krupskaia, în acest sens, se realizează cu rezultate deosebite în școala sovietică. Studierea istoriei trebuie

să-i înarmeze pe elevi cu cunoştinţele de bază ale materialismului istoric, lecţiile de istorie oferă un cîmp inepuizabil de fapte pentru conducerea elevilor la concluzii ateiste. La aceste lecţii, profesorul poate să arate cum neputinţa oamenilor în faţa forţelor necunoscute ale naturii şi nivelul scăzut al dezvoltării producţiei au determinat apariţia credinţei în forţe supranaturale. Profesorul are posibilitatea să-i facă pe elevi să înţeleagă, din ce în ce mai profund, faptul că teama oamenilor de forţele necunoscute ale naturii reprezintă una din rădăcinile gnoseologice ale apariţiei religiei. Înţelegerea de către elevi a caracterului istoric al religiei, a faptului că orice religie a apărut pe o anumită treaptă a dezvoltării societăţii şi că ea va dispare inevitabil, este una dintre principalele sarcini ale predării istoriei în orice clasă.

În articolul „Educaţia ateistă în clasa a VI-a" (publicat în revista „Prepodavanie istorii v şkole", nr. 1/1961), profesorul I. I. Lerner analizează posibilităţile pe care le oferă diferite teme prevăzute în programa de istorie antică şi istoria evului mediu pentru înţelegerea sistematică a concepţiei materialist-dialectice asupra dezvoltării societăţii. Pentru educaţia ştiinţifică-ateistă a elevilor, în cadrul predării istoriei, o importanţă hotărîtoare o are explicarea materialistă a fiecărui eveniment din trecutul îndepărtat. Pe această cale, se formează la elevi anumite deprinderi de a căuta cauzele fenomenelor istorice în realitatea obiectivă.

Literatura, această „armă în lupta de eliberare a maselor şi de făurire a omului nou, a noii societăţi", cum o concepea marele Gorki, oferă posibilităţi nelimitate pentru a influenţa puternic gîndirea şi sfera afectivă a elevilor, pentru a cultiva cele mai luminoase gînduri şi sentimente ale omului liber de prejudecăţi şi superstiţii. La lecţiile de limbă şi literatură, chiar şi la cele de gramatică, profesorul are posibilitatea să analizeze cu elevii diferite proverbe cu caracter antireligios („popa ia şi de la vii şi de la morţi", „icoana şi lopata sînt făcute din acelaşi lemn" etc.), să citească şi să comenteze fragmente din operele literare ce conţin idei ateiste. Citirea la o lecţie de lectură literară a fragmentului din poemul lui Nekrasov „Cui îi este bine în Rusia?", în care se povesteşte cum o femeie a fost ucisă pentru motivul că a îmbrăcat o cămaşă curată la o sărbătoare religioasă (care conform superstiţiei ar aduce secetă) a avut o influenţă covîrşitoare asupra elevilor, trezind în ei un puternic sentiment de indignare, afirmă profesoara sovietică care a folosit acest material.

La lecţiile de studiere a limbii materne, profesorul poate să compare explicaţia ştiinţifică marxistă a apariţiei limbii şi dezvoltării limbajului cu mitul biblic privitor la crearea omului de către Dumnezeu şi la Turnul Babel. În articolul intitulat „Formarea concepţiei despre viaţă în cadrul lecţiilor de literatură" („Literatura v şkole", nr. 3/1959), se arată pe larg cum trebuie să procedeze profesorul pentru a rezolva sarcinile formării concepţiei ştiinţifice despre lume la lecţiile de literatură. Subliniindu-se că concepţia marxist-leninistă implică o luptă activă şi intransigentă pentru promovarea idealurilor comuniste, în articol se relevă faptul că metodele de studiere a literaturii trebuie să ducă la dezvoltarea spiritului de activitate al elevilor, deoarece numai în activitate se formează şi se călăreşte concepţia justă marxist-leninistă.

Organizînd *munca* ştiinţifică ateistă cu elevii *în afara clasei*, cadrele didactice din şcoala sovietică ţin seama de condiţiile locale, de particularităţile concrete ale mediului în care trăiesc elevii respectivi, de factorii care influenţează asupra lor. Formele educaţiei ştiinţifico-ateiste folosite în afara clasei sînt foarte variate. Lectura operelor cu conţinut ateist, organizarea discuţiilor pe marginea celor citite, atragerea elevilor la organizarea şi ţinerea conferinţelor şi referatelor pe teme ştiinţifico-ateiste, vizionarea filmelor, alcătuirea de albume cu proverbe cu conţinut ateist, convorbirile individuale şi pe grupe, serile

de întrebări şi răspunsuri, excursiile în natură, vizitele în producţie, sînt doar cîteva forme pe care le folosesc pedagogii, instructorii de pionieri şi bibliotecarii sovietici, pentru a desfăşura munca de educaţie ateistă în afara clasei. Experienţa şcolii sovietice a dovedit cît de necesare sînt expoziţiile, referatele pe teme ca: „Mişcarea pămîntului", „Istoria calendarului", „Chimia împotriva religiei", „Medicina şi religia", „Cercetarea cosmosului cu ajutorul rachetelor" etc.

În articolul „Organizarea serilor şi a expoziţiilor pe teme ştiinţifico-ateiste" (publicat în „Biologhia v şkole", nr. 2/1961) se descrie metodica unor asemenea activităţi organizate în clasele V—VII de către profesorii de biologie în colaborare cu cei de fizică şi chimie.

O formă interesantă de muncă antireligioasă o constituie convorbirile pe teme cu conţinut ateist ca: „Oamenii simpli făuresc minuni", „Somnul şi visele", „Rolul ştiinţei sovietice în dezvoltarea economiei naţionale şi în ridicarea bunăstării materiale şi spirituale a oamenilor". Deosebit de utile sînt şi convorbirile legate de diferite superstiţii şi credinţe, în cadrul cărora trebuie să li se explice elevilor că între fenomene există legături cauzale legice, dar că există şi legături cu totul întîmplătoare, simple coincidenţe în timp. De o mare popularitate se bucură în şcoala sovietică serile intitulate „Minunile religiei şi minunile ştiinţei", în care elevii fac diferite experienţe ce demonstrează că orice „minune" are cauze materiale binecunoscute.

În articolul „Educaţia ateistă a elevilor în cercurile de ştiinţele naturii" (publicat în revista „Sovetskaia pedagoghika", nr. 5/1960), se subliniază faptul că activitatea în cercurile de ştiinţele naturii permite ca în decursul unei perioade îndelungate, deseori începînd din clasa a V-a şi pînă în clasa a X-a, să se ţină seama de particularităţile de vîrstă şi de cele individuale ale elevilor, să se studieze interesele şi psihicul lor şi, în funcţie de acestea, să se organizeze educaţia lor ateistă. Activitatea în cadrul cercurilor oferă mari posibilităţi pentru analiza aprofundată a unor probleme de ştiinţele naturii, importante pentru educaţia ateistă a elevilor.

De asemenea, este foarte important să se organizeze seri şi convorbiri pe teme libere, în cadrul cărora elevii să-şi poată spune părerea în legătură cu diferite probleme de viaţă, să-şi lămurească conţinutul noţiunilor de „prietenie", „dragoste", „curaj", „eroism" etc. Sarcina pedagogilor şi a organizaţiilor de tineret constă în a-i ajuta pe elevi să găsească — de pe poziţia concepţiei materialiste despre lume — răspunsul la toate aceste întrebări şi probleme.

Practica şcolii sovietice dovedeşte că pentru a obţine succes în munca de educaţie ateistă, cadrul didactic trebuie să fie înarmat cu învăţătura marxist-leninistă, să aibă o pregătire multilaterală, să fie el însuşi un ateu convins, să înţelcagă necesitatea şi importanţa acestei educaţii, să cunoască metodica desfăşurării educaţiei ateiste a elevilor.

Pentru a-i pregăti pe profesori în vederea desfăşurării educaţiei ateiste în şcoală, într-o serie de institute pedagogice din Uniunea Sovietică se ţin prelegeri, seminarii şi chiar cursuri de ateism. La Institutul pedagogic din Ivanov s-a introdus cursul de „Bazele ateismului ştiinţific" (vezi articolul lui S. S. Deev „Să educăm studenţii în spiritul ateismului militant", publicat în revista „Vestnik vîsşei şkolî", nr. 11/1960). Pentru a ridica nivelul pregătirii profesorilor în vederea realizării educaţiei ateiste, multe secţii de învăţămînt organizează seminarii speciale pentru cadrele didactice cu tema „Munca ateistă în şcoală".

Realizarea educaţiei ateiste a elevilor presupune în mod obligatoriu munca cu fiecare elev în parte. Cunoaşterea condiţiilor în care trăieşte copilul, a caracterului, intereselor şi cerinţelor lui, cunoaşterea poziţiei familiei faţă de religie şi în primul rînd a poziţiei elevului însuşi, sînt condiţii necesare şi obligatorii ale desfăşurării cu succes a acestei munci.

O mare importanță pentru educația ateistă a elevilor, pentru călirea lor ideologică și morală, pentru înarmarea lor în lupta împotriva influențelor prejudecăților religioase, o are crearea opiniei sănătoase a colectivului, dezvoltarea spiritului tovărășesc, precum și atitudinea atentă față de fiecare elev. Viața confirmă faptul că organizațiile religioase atrag în rîndurile lor pe oamenii insuficient pregătiți din punct de vedere ideologic și politic, slab legați de colectiv, pe oamenii care în momentele grele nu au simțit sprijinul moral al colectivului.

Munca școlii în domeniul educației în spiritul ateismului militant nu poate fi eficientă dacă se ignorează *munca școlii cu familia*. N. K. Krupskaia, care s-a ocupat în mod deosebit de propaganda antireligioasă în rîndul adulților, considera că această muncă este legată direct și indisolubil de educația ateistă a tinerei generații. Părinții nu pot rămîne indiferenți față de fericirea copiilor lor. De aceea, trebuie să li se explice că prin educația religioasă se prejudiciază fericirea copiilor, se împiedică dezvoltarea lor multilaterală, pregătirea lor pentru viață. Pornind de la această problemă de bază, pedagogul trebuie să găsească calea de ridicare a conștiinței părinților. Este foarte important ca părinții să fie convinși că educația copiilor în familie nu este o problemă personală a acesteia, ci o datorie cetățenească față de stat, față de popor. Școala are menirea să-i ajute pe părinți să se elibereze ei înșiși de sub influența religiei și să-i atragă la participarea activă, permanentă și sistematică la opera de educare a constructorilor de mîine ai comunismului, atei convinși și activi, care să controleze orice influențe nesănătoase, inclusiv cele religioase, să apere puritatea ideologiei marxist-leniniste, să lupte pentru triumful moralei comuniste.

VALENTINA OPREANU

REFORMA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ELEMENTAR ȘI MEDIU DIN REPUBLICA POPULARĂ POLONĂ

La începutul acestui an a avut loc Plenara a VII-a a Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Unit Polonez consacrată problemelor învățămîntului și educației tineretului.

Tovarășul Wladislaw Gomulka, prim-secretar al Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Unit Polonez, a rostit cuvîntarea „Sarcinile principale ale școlii în Polonia Populară". La lucrările Plenarei a fost prezentat, de asemenea, Raportul Biroului Politic al Partidului Muncitoresc Unit Polonez — „Cu privire la reforma învățămîntului elementar și mediu" și a fost adoptată „Hotărîrea Plenarei a VII-a a Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Unit Polonez cu privire la problema reformei școlii elementare și medii".

Această preocupare deosebită acordată problemelor școlii decurge din însăși politica Partidului Muncitoresc Unit Polonez în domeniul învățămîntului, decurge din directivele Congresului al III-lea al Partidului, în care se arată că: „Una din sarcinile principale ale planului de dezvoltare a Poloniei Populare în 1959—1965 trebuie considerată îmbunătățirea muncii școlilor de toate tipurile și gradele și aprofundarea orientării dezvoltării socialiste" [1].

În raportul prezentat de Biroul Politic la Plenara a VII-a, s-au subliniat realizările obținute în Polonia Populară în domeniul învățămîntului. Astfel, s-a arătat că a fost reorganizat întregul sistem de învățămînt, că s-a introdus învățămîntul elementar general de șapte ani, că s-a lărgit rețeaua de școli, încît fiecare copil care a ajuns la vîrsta școlară poate urma școala elementară de șapte ani. Polonia Populară a devenit, după numărul școlilor elementare, una din cele mai înaintate țări din lume.

[1] Despre reforma învățămîntului elementar și mediu — Raportul Biroului Politic la Plenara a VII-a a Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Unit Polonez — revista Nowa Szkola, nr. 2/1961, pag. 3.

S-au subliniat, de asemenea, schimbările făcute în conținutul învățămîntului, largul acces, în toate școlile, al tineretului muncitoresc și țărănesc.

Grija deosebită față de școală a Partidului Muncitoresc Unit Polonez și a statului popular se reflectă și în atenția acordată dezvoltării bazei materiale a învățămîntului. Numai în ultimii cinci ani s-au construit în Polonia 3 200 de clădiri școlare cu 22 0000 săli de clasă, iar statul a cheltuit, în această perioadă, pentru investiții și pentru dezvoltarea rețelei de școli aproape zece milioane de zloți. Datorită condițiilor create, școala a devenit un factor însemnat în dezvoltarea social-economică și culturală a poporului. Patru cincimi din intelectualitatea poloneză de azi și o mare parte din muncitorii calificați, care contribuie prin activitatea lor la dezvoltarea continuă a economiei țării, și-au făcut studiile în anii Poloniei Populare.

Cu toate succesele obținute, transformările socialiste privind structura social-economică a țării, cît și progresul în domeniul științei și tehnicii, necesită ridicarea nivelului pregătirii profesionale, a conștiinței social-politice și a pregătirii tineretului pentru a munci și a trăi în societatea socialistă. Datorită acestui fapt cresc și cerințele față de școală. Pentru aceasta este necesar să se revadă conținutul și metodele de învățămînt în toate tipurile de școli.

În raportul prezentat de Biroul Politic la Plenara a VII-a a Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Unit Polonez se arată care sînt în prezent principalele lipsuri în domeniul învățămîntului și se trasează sarcinile care se pun în viitor în fața școlii.

Astfel, se arată că în prezent *școala elementară* de 7 ani nu asigură nivelul necesar de cunoștințe nici tineretului care-și continuă studiile în învățămîntul mediu, nici tineretului care intră în producție. Volumul de cunoștințe pe care-l primesc elevii în școala elementară la științele naturii și matematici este mic, iar numărul de ore rezervat activităților practice este și el redus. Pentru lichidarea acestor lipsuri, Comitetul Central, așa cum s-a arătat în „Hotărîrea Plenarei a VII-a a Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Unit Polonez cu privire la problema reformei învățămîntului elementar și mediu", a considerat că este necesar să se prelungească durata de studii în școala elementară pînă la opt ani, apreciind că este posibil să se facă această trecere în cursul anilor 1963—1968. Școala de opt ani va asigura ridicarea nivelului de cultură generală al maselor largi ale oamenilor muncii, va crea o bază mai temeinică pentru școala medie, va mări volumul de cunoștințe necesare calificării direct în producție, va permite să se adapteze, în condiții mai bune, planul de învățămînt vîrstei și dezvoltării intelectuale a elevilor și va reduce supraîncărcarea elevilor.

În urma prelungirii duratei de instruire în școala elementară cu un an, se vor obține 1000 ore care se vor repartiza pentru predarea științelor naturii și matematicii, pentru predarea limbii poloneze și pentru activitățile practice.

Astfel, în planul de învățămînt al școlii elementare de opt ani aproape 46% din totalul orelor se va repartiza pentru predarea științelor naturii, matematicii și pentru activități practice, 38% pentru obiectele umaniste, iar 16% pentru lecții de cultură fizică și educație estetică.

În privința problemelor pe care le ridică *școala medie de cultură generală*, raportul prezentat la Plenară a subliniat faptul că planul de învățămînt al acestei școli este foarte încărcat, ceea ce duce uneori la însușirea superficială a unor cunoștințe de către elevi. Învățămîntul de opt ani va putea duce la schimbări și în conținutul cunoștințelor care se predau în școlile medii de cultură generală. Pentru predarea științelor naturii și matematicii se va repartiza un număr sporit de ore, se va da o mai mare atenție activităților practice tehnice (munca în ateliere) și se vor lua în considerație, în programele acestor obiecte, domeniile de cunoștințe necesare însușirii tehnicii moderne, pentru a învăța tineretul să folosească principalele unelte, pentru a-i da cunoștințe elementare în domeniul tehnicii și pentru a-l educa în spiritul respectului și dragostei pentru muncă. S-a arătat că direcțiile școlilor, comitetele de patronare ale școlilor și comitetele de părinți trebuie să se îngrijească de o bună înzestrare cu material didactic a atelierelor școlare și a cabinetelor.

S-a arătat, în același timp, că una din îndatoririle principale care revin școlilor medii de cultură generală este de a mări eficacitatea învățămîntului. În domeniul științelor umaniste sînt necesare schimbări în predarea literaturii, prevăzîndu-se mai multă literatură contemporană. De asemenea, este necesar ca școala să dea cunoștințe aprofundate despre Polonia Populară, despre viața și munca poporului polonez, despre conținutul socialismului. De aceea, în Hotărîrea adoptată de Plenara C.C. al P.M.U.P.

s-a prevăzut să se revizuiască programele obiectelor umaniste şi mai ales programele de istorie, de limbă şi literatură polonă şi să se completeze aceste programe cu informaţii care vor ajuta tineretul să înţeleagă mai bine procesul dezvoltării sociale şi să-şi formeze o justă concepţie despre lume şi viaţă.

În domeniul *şcolilor profesionale* sarcina principală constă în lărgirea reţelei şcolilor profesionale, încă în anii 1961 — 1965, şi în ridicarea nivelului predării prin sporirea orelor pentru lecţiile practice şi prin întărirea legăturii şcolilor cu întreprinderile.

În Hotărîrea adoptată la Plenară s-a prevăzut ca pe viitor să se lege mai strîns şcolile profesionale de întreprinderile industriale, în primul rînd prin crearea de şcoli profesionale ale uzinelor, prin trecerea unor şcoli profesionale sub conducerea întreprinderilor industriale, cît şi prin organizarea practicii în producţie în atelierele fabricilor şi uzinelor.

Constatîndu-se că planurile de învăţămînt aflate în vigoare rezervă un număr relativ mare de ore pentru obiectele de cultură generală şi un număr redus de ore pentru obiectele profesionale, s-a hotărît să se înlăture această deficienţă, mai ales ţinînd seama de faptul că în viitor şcoala de 8 ani va da candidaţi pentru şcolile profesionale bine pregătiţi, care vor avea posibilitatea să se concentreze mai temeinic asupra pregătirii profesionale.

Pregătirea tehnicienilor şi a altor lucrători cu studii profesionale medii se realizează în *tehnicumuri*. În anii 1961—1965 numărul specialiştilor cu studii profesionale medii ocupaţi în economia naţională va spori cu 42,7%. Într-un ritm viu va creşte numărul elevilor în tehnicumurile de energetică, electrotehnică, de chimie, de autotransport, de mecanică, de economie şi alimentare. Principala lipsă a pregătirii în tehnicumuri a constat în insuficienta pregătire practică şi în insuficienta cunoaştere a maşinilor şi tehnologiei moderne. Pe viitor, se va spori considerabil volumul lucrărilor practice în funcţie de specializare şi se vor introduce două trepte de învăţămînt: după terminarea primei trepte de doi ani absolvenţii vor primi certificatul de muncitor calificat, iar după terminarea celei de a doua — de trei ani — vor primi diploma de tehnician. În acelaşi timp, se cercetează problema privind crearea tehnicumurilor de zi şi serale pe lîngă marile întreprinderi industriale.

Sarcinile importante revin şi *învăţămîntului agrotehnic*. Sarcina principală a acestor şcoli este de a pregăti cadre calificate în domeniul zootehniei, al culturii plantelor, al horticulturii, al mecanizării muncilor agricole. Eforturile principale trebuie îndreptate spre lărgirea reţelei de şcoli agrotehnice cu durata de doi ani, ceea ce va însemna o schimbare radicală în pregătirea profesională a populaţiei săteşti, un factor esenţial în creşterea producţiei agricole, în ridicarea nivelului cultural şi în dezvoltarea socialistă a satului.

Un loc important în raportul prezentat la Plenara Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Unit Polonez şi în Hotărîrea cu privire la reforma învăţămîntului elementar şi mediu l-au ocupat problemele referitoare la *condiţiile de efectuare a reorganizării şcolii*. S-a subliniat că cele mai importante condiţii sînt: pregătirea planurilor de învăţămînt, a programelor şi a manualelor; pregătirea numărului corespunzător de noi cadre didactice şi ridicarea calificării tuturor cadrelor didactice; pregătirea bazei materiale.

Ţinînd seama de posibilităţile existente, s-a arătat că, începînd din anul şcolar 1963—1964, clasa a V-a a şcolii de 8 ani şi clasa a IX-a a şcolii medii de cultură generală vor învăţa după noile programe. În anii şcolari 1964/1965—1967/1968, noul plan de învăţămînt şi noile programe se vor introduce treptat şi în celelalte clase ale şcolii de 8 ani şi medii de cultură generală, iar din anul şcolar 1966—1967, şi în şcolile profesionale.

În lucrările Plenarei s-a reliefat faptul că în aplicarea cu succes a reorganizării şcolare un rol hotărîtor îl are *pregătirea cadrelor didactice* noi şi ridicarea calificării cadrelor didactice care lucrează în prezent în şcoli.

Creşterea numărului de copii născuţi după război şi prelungirea cu un an a cursului şcolii elementare vor creşte sarcinile în domeniul pregătirii cadrelor didactice. Totodată, trebuie să se îmbunătăţească pregătirea viitoarelor cadre didactice în domeniul pedagogiei şi al metodicii, să se lărgească practica pedagogică. O deosebită grijă trebuie să se acorde pregătirii profesorilor de matematică, de chimie, de fizică, de biologie şi de lucrări practice pentru a se putea realiza sarcinile învăţămîntului politehnic, precum şi măririi

numărului facultăților și al secțiilor ai căror absolvenți pot preda pe lîngă disciplina principală și alte discipline înrudite.

Atît în Raport, cît și în Hotărîrea Plenarei privind reorganizarea învățămîntului elementar și mediu se scot în evidență principalele sarcini care revin *științei pedagogice* și anume de a elabora metode ale educației socialiste cu o temeinică fundamentare științifică, de a arăta legătura care există între procesul instrucției și al educației, de a înarma practica cu metodele cele mai eficace. Tematica legată de reorganizarea școlii trebuie să ocupe un loc central în planul de cercetări științifice.

O condiție a efectuării cu succes a reformei învățămîntului este *asigurarea bazei materiale* corespunzătoare. Ministerul Învățămîntului va elabora în anii 1961—1962 noi planuri și programe de învățămînt și va organiza munca de alcătuire a manualelor noi în așa fel, încît acestea să fie editate cu un an înainte de introducerea noilor programe de învățămînt pentru fiecare clasă. Multă grijă se acordă pregătirii sălilor de clasă corespunzătoare și înzestrării școlilor cu toate materialele necesare legate de politehnizarea învățămîntului.

Alocațiile statului destinate pregătirii reorganizării școlii vor fi completate cu mijloace obștești obținute în urma inițiativei oamenilor muncii. Comitetul Central a apreciat cu multă satisfacție că în ultimii doi ani s-au adunat în fondul social pentru construcțiile de școli, în cinstea aniversării a unui mileniu de existență a statului polonez, cca. 2,5 milioane de zloți și a făcut apel ca această campanie să fie continuată.

În lucrările Plenarei C.C. al Partidului Muncitoresc Unit Polonez s-a subliniat că încă înainte de aplicarea în viață a hotărîrii privind reforma, se poate ridica și trebuie ridicat nivelul muncii instructiv-educative din școli. S-a indicat să se schimbe, pe cît este posibil, chiar din prezent, conținutul învățămîntului din școlile elementare și medii în direcția actualizării și a legării mai strînse cu viața, cu tehnica. Pentru a se asigura dezvoltarea multilaterală a elevilor, s-a indicat să se acorde atenție educației estetice, să se dezvolte mișcarea sportivă și turismul.

Un loc deosebit s-a acordat problemelor privind educația tinerei generații. S-a accentuat că școala trebuie să educe cetățeni culți, devotați cauzei socialismului, oameni care să-și iubească cu înflăcărare patria, pătrunși de spiritul internaționalismului proletar, al solidarității frățești cu oamenii muncii din lumea întreagă, luptători dîrzi pentru pace.

Înfăptuirea sarcinilor trasate școlii de Plenara a VII-a a C.C. al P.M.U.P. necesită întărirea muncii politice a organizațiilor de partid și activizarea tuturor organizațiilor obștești din domeniul învățămîntului. *Organizațiile de copii și tineret* au datoria de a munci pentru educarea tineretului, pentru formarea unei atitudini juste față de îndatoririle școlare.

Aceste organizații au datoria să inițieze forme de activitate care să-i ajute pe elevi să cunoască viața economică și politico-socială a țării, să-și lărgească formele de activitate care contribuie la dezvoltarea intereselor multilaterale ale tineretului și a năzuinței lui de a avea cunoștințe cît mai bogate, mai ales în domeniul tehnicii și al științelor sociale. Pentru aceasta e necesar să fie întărită, în primul rînd, legătura acestor organizații cu școala și cu cadrele didactice.

Noile sarcini care se pun în fața școlii poloneze cer *Uniunii cadrelor didactice poloneze* o activitate susținută în vederea ridicării calificării cadrelor didactice, în vederea asigurării succesului la învățătură în fiecare școală.

În raportul prezentat de Biroul Politic la cea de-a VII-a Plenară a Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Unit Polonez se indică și sarcinile care revin organizațiilor de partid în ce privește adîncirea activității organizatorice și educative a partidului în rîndul cadrelor didactice, întărirea influenței politice a partidului în școală și atragerea în rîndul membrilor partidului a celor mai buni pedagogi. Organizațiile de partid au sarcina să ridice nivelul cunoștințelor politice, să contribuie la creșterea inițiativei și răspunderii colectivelor de cadre didactice, la ridicarea măiestriei pedagogice, să lupte împotriva influenței ideologiei și moralei burgheze.

La lucrările Plenarei s-a arătat că în Hotărîrea adoptată cu privire la reorganizarea învățămîntului elementar și mediu sînt trasate principiile de bază ale reformei școlare și principalele sarcini ale școlii. Pe baza acestei hotărîri, trebuie să se organizeze o discuție largă pentru găsirea celor mai bune forme de aplicare în viață a reformei și pentru elaborarea unor măsuri eficace, care să ducă la îmbunătățirea muncii instructiv-educative care se desfășoară în școli. La această discuție trebuie antrenați lucrătorii științifici, cadrele

didactice, activiștii culturali, colectivele marilor întreprinderi industriale, părinții, deoarece problemele învățământului sînt apropiate și prezintă interes pentru întregul popor.

In intervalul de timp care a trecut de la elaborarea „Hotărîrii Plenarei a VII-a a Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Unit Polonez cu privire la problema reformei școlii elementare și medii" în Republica Populară Polonă au fost începute lucrările premergătoare, necesare îndeplinirii acestei hotărîri.

Intr-o convorbire cu tovarășul Waclaw Tulodziecki, Ministrul Învățământului, inițiată de revista Nowa Szkola, tov. Tulodziecki a arătat că trecerea la școala de 8 ani constituie una din cele mai importante și urgente sarcini [1].

In colective, în comisii formate din pedagogi teoreticieni, reprezentanți ai științei, culturii și ai vieții economice, învățători, diriginți, directori de școli de diferit tip și grad, inspectori școlari, s-au discutat deja primele proiecte elaborate. Astfel, în luna martie s-a discutat proiectul directivelor referitoare la rețeaua școlilor elementare de 8 ani, apoi proiectul privind înzestrarea atelierelor cu materialele necesare lucrărilor practice.

Tovarășul Tulodziecki a arătat, în continuare, că Ministerul Învățământului urmărește ca proiectele de directive, de instrucțiuni, de planuri, de programe etc., elaborate de colectivele de specialiști, să devină obiectul unor largi discuții publice. Discuția se poartă, de asemenea, în presa obișnuită și în cea de specialitate. In legătură cu aceasta, revista Nowa Szkola a publicat primele proiecte legate de realizarea reformei învățământului, așteptînd răspunsurile cititorilor, răspunsuri care vor permite definitivarea directivelor cu privire la rețeaua școlilor elementare de opt ani și la modificările care vor fi aduse învățământului în perioada de tranziție.

Prin aplicarea reformei privind învățământul elementar și mediu se va realiza o mai strînsă legătură între școală și viață, se va ridica nivelul instrucției și educației, fapt care va duce la o ridicare continuă a nivelului profesional al maselor, a culturii și conștiinței socialiste. In felul acesta, școala își va aduce contribuția sa prețioasă la întărirea puterii economice a țării, la grăbirea construirii socialismului în R. P. Polonă.

CONSTANȚA SORIK

[1] Revista Nowa Szkola nr. 3/1961, p. 1.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

DIN ISTORIA GÎNDIRII PEDAGOGICE UNIVERSALE — ANTOLOGIE *

O antologie pedagogică care ilustrează dezvoltarea gîndirii pedagogice universale este o apariţie însemnată, mai ales cînd lucrarea este prima de acest gen apărută în ţara noastră după 23 August 1944 şi cînd cuprinde şi texte care prezintă dezvoltarea gîndirii pedagogice în patria noastră.

O antologie constituie un ajutor preţios pentru cei care studiază istoria pedagogiei, ea fiind o concretizare şi o ilustrare a celor expuse în manualul de istorie a pedagogiei. Dar o antologie pedagogică — după cum subliniază prof. dr. Stanciu Stoian în prefaţa lucrării — poate îndeplini şi un rol în plus: ea „poate fi şi o invitaţie şi îndrumător pentru studierea lucrărilor în întregimea lor — adevărata cale care duce la o cunoaştere temeinică".

Lucrarea „Din istoria gîndirii pedagogice universale", alcătuită sub îngrijirea Institutului de ştiinţe pedagogice — redactor responsabil prof. dr. Stanciu Stoian — vine astfel să umple un gol de mult resimţit în literatura noastră pedagogică.

Alcătuirea unei antologii pedagogice ridică numeroase probleme în legătură cu valorificarea moştenirii culturale.

In trecut, alcătuirea antologiilor pedagogice nu se baza pe criterii ştiinţifice în alegerea şi gruparea gînditorilor care s-au ocupat cu educaţia, în selecţionarea textelor celor mai reprezentative, în prezentarea pedagogilor, a operelor de seamă ale acestora şi în încadrarea lor în epoca respectivă. Lipsite de o concepţie ştiinţifică asupra fenomenului social-istoric care să le dea orientarea justă, aceste antologii exprimau doar moduri subiective de grupare a diferiţilor pedagogi şi de selecţie a textelor.

Astăzi, elaborarea unei lucrări de acest gen implică studierea aprofundată a principiilor de bază ale clasicilor marxismului în domeniul valorificării moştenirii culturale şi aplicarea lor ştiinţifică, analiza temeinică, istorică a operei şi activităţii gînditorului respectiv, a condiţiilor social-economice şi culturale ale epocii în care a trăit.

Antologia pedagogică pe care o recenzăm este prima lucrare de acest gen apărută în ţara noastră, care are la bază concepţia materialistă a istoriei.

Autorii au reuşit ca, în linii mari, să aplice just această metodă cu adevărat ştiinţifică de explicare a fenomenului educativ de-a lungul diferitelor orînduiri sociale. Acest lucru se observă atît în caracterizările de sinteză cu privire la învăţămîntul şi gîndirea pedagogică într-o anumită orînduire socială (sclavagistă, feudală, capitalistă, gîndirea pedagogică din ţara noastră) cît şi în succintele prezentări ale vieţii şi operei diferiţilor pedagogi prezentaţi în antologie.

Aceste prezentări, care contribuie la înţelegerea textelor, cuprind datele esenţiale cu privire la viaţa, încadrarea în epoca şi concepţia filozofică şi pedagogică a gînditorului respectiv. Acest aspect este bine accentuat în prezentările făcute socialiştilor utopişti, iluminiştilor şi democraţilor revoluţionari ruşi. In succintele expuneri privind viaţa, concepţia şi opera lui V. G. Belinski, A. I. Herţen, N. G. Cernîşevski şi N. A. Dobroliubov se evidenţiază caracterul de clasă al educaţiei în Rusia din acea vreme şi lupta dusă de revoluţionarii ruşi.

Nu totdeauna însă, în prezentări, s-a subliniat în mod suficient caracterul de clasă al concepţiilor pedagogice şi al practicii educative. Nu sînt combătute, în mod eficient ideile pedagogice ale lui Socrate, Platon, Toma din Aquino. In prezentarea concepţiei filozofice a lui Socrate se arată că el considera educaţia şi învăţămîntul ca un mijloc de a ajunge la virtute, punînd pe prim plan educaţia morală. Nu se specifică însă faptul

---

* *Institutul de ştiinţe pedagogice*: „Din istoria gîndirii pedagogice universale" — Antologie, vol. I, E.S.D.P., 1959, 540 p.

că în concepția lui Socrate morala era destinată numai „celor aleși" și era fundamentată idealist, religios.

De asemenea, nu se evidențiază limitele și contradicțiile din concepția unor gînditori din epoca Renașterii și a Reformei ca Erasmus, Rabelais, Montaigne. În ce privește țara noastră, prezentările nu prind peste tot, în mod pregnant, aspectele contradictorii, oscilante ale unor personalități ca Ioan Heliade Rădulescu, I. P. Eliade ș.a.

Uneori sînt necesare completări sau accentuări ale unor laturi, deși caracterul succint și spațiul redus al prezentărilor constituie o piedică pentru aceasta. Din această categorie menționăm afirmația: „Deși Socrate era un filozof idealist și reacționar, iar ideile sale, orientarea sa generală nu au reprezentat un fapt pozitiv, metoda euristică constituie o moștenire prețioasă". Caracterul contradictoriu al formulării cere o completare explicativă pentru cititorul neavizat. Ideile pedagogice ale lui Clement Alexandrianul cer o mai adîncă analiză pentru a putea fi înțelese în adevărata lor lumină. Concluzia notei de prezentare — „Totuși, e necesar să le cunoaștem, ca să ne facem o idee cît mai justă despre concepțiile pedagogice ale creștinismului începător, pline de idealism și misticism" — o considerăm insuficientă. Uneori, în dorința de a fi mai explicite, formulările capătă o notă „justificativă" („Pentru acele timpuri, cînd educația și învățătura organizate priveau numai pe copiii vîrfurilor sociale, preocuparea — de a pregăti conducători politici din clasele dominante — n.n. — e pe deplin firească").

O problemă însemnată, care implică dificultăți — prezentă în orice lucrare cu caracter istoric — este aceea a periodizării. Nu este aici locul să dezbatem aspectele ei fundamentale.

Redactorii antologiei pedagogice s-au preocupat de rezolvarea justă a problemei periodizării, potrivit concepției marxist-leniniste, ținînd seama de întreaga complexitate a fenomenului educativ. Criteriul de bază a fost cel cronologic, iar împărțirea pe epoci corespunde orînduirilor sociale. „Criteriul după care am prezentat autorii, din care am făcut extrase și extrasele însăși — subliniază prof. dr. Stanciu Stoian — este, după cum se va vedea cel cronologic". „O dificultate în aranjarea materialului ne-a adus-o însăși criteriul cronologic... Viața socială nu s-a dezvoltat, de-a lungul istoriei, în mod egal, pe globul pămîntesc și nici chiar în Europa. Dezvoltarea inegală a societății a avut drept consecință și o inegală dezvoltare a procesului instructiv-educativ și a gîndirii pedagogice".

Aceasta explică faptul că, deși periodizarea este rezolvată în antologie, în general, în mod just, uneori continuă să rămînă încă o problemă deschisă. Complexitatea problemelor face pe autorii antologiei să oscileze, să trădeze o anumită nehotărîre. „Orînduirea sclavagistă" apare în paranteză, ca subtitlu, *Antichitatea* fiind titlul principal, pentru ca *Orînduirea feudală* să apară în titlu. „Perioada de întărire a capitalismului" apare în paranteză, în timp ce titlul principal este *Pedagogia și școala în Europa apuseană*. Constituirea de capitole speciale, care ar prinde astfel specificul fenomenului social-economic și educativ, ar putea fi o soluție.

Asupra modului de încadrare a gîndirii pedagogice din țara noastră, problema ridică și mai mari dificultăți pe care prefața le indică cu multă justețe. Soluția adoptată, de a se trata separat dezvoltarea gîndirii pedagogice în patria noastră, prezintă reale calități, mai ales din punct de vedere metodic, însă dezvoltarea gîndirii pedagogice nu se mai încadrează în formațiunea social-economică respectivă.

Cercetarea și selecționarea textelor este o problemă destul de dificilă. „În alegerea textelor — menționează prof. dr. Stanciu Stoian — am ținut seama de cîteva criterii generale", de ceea ce este mai reprezentativ în gîndirea pedagogului respectiv, ceea ce este mai just, ceea ce, mai ales, în ansamblul întregii antologii, dă o imagine mai clară a mersului ascendent, progresist al gîndirii pedagogice în lupta cu concepțiile contrare sau mereu depășite".

Selecționarea textelor, în ansamblu, este justă, ele fiind reprezentative pentru pedagogii citați. Trebuie subliniată alegerea textelor din pedagogii romîni și ai naționalităților conlocuitoare.

Desigur, dificultatea găsirii textelor necesare a făcut ca Antologia pedagogică, vol. I, să nu corespundă, în totul, cu structura manualului de istorie a pedagogiei, partea I. Lipsesc astfel textele care să ilustreze ideile gînditorilor popoarelor orientale, în domeniul pedagogiei, ca și texte din Vives și Vittorino da Feltre.

Apariția Antologiei e un fapt însemnat și îmbucurător, ea constituind un prețios instrument de lucru în domeniul istoriei pedagogiei.

ION ORGHIDAN

O CARTE ENCICLOPEDICĂ CE VORBEȘTE TINERETULUI ȘCOLAR DESPRE LITERATURĂ ȘI ARTĂ *

În pragul și în timpul adolescenței, arta și literatura răspund cu o deosebită vigoare dorinței de cunoaștere a elevului, îi lărgesc și îi adîncesc orizontul, îl influențează puternic, contribuind efectiv la dezvoltarea lui multilaterală.

Ținînd seama de această realitate, pedagogii sovietici se preocupă neîncetat de găsirea unor mijloace variate și interesante, prin care să dea prilej elevilor de vîrstă mijlocie și mare să pătrundă tot mai adînc în lumea frumosului, în lumea literaturii și artei.

Tot pentru atingerea acestui scop a fost editat și volumul X al Enciclopediei pentru copii — lucrare de proporții vaste, menită să dea tineretului școlar cunoștințe variate de cultură generală.

În introducerea intitulată „Despre ce se povestește în această carte", autorii volumului încep prin a le arăta copiilor că cea mai potrivită cale spre „descifrarea" minunatului letopiseț al trecutului și prezentului oglindit în creațiile literare și artistice trebuie să treacă neapărat prin cunoașterea, fie și în linii mari, a istoriei literaturii și artei, a specificului fiecărei forme de artă în parte.

Cuprinzînd 710 pagini, avînd o prezentare grafică realizată artistic, bogată în ilustrații și reproduceri deosebit de izbutite după picturi, volumul se divide în două mari capitole: unul rezervat literaturii, iar celălalt diverselor arte. Fiecare subcapitol din volum începe cu cîte un articol cuprinzînd o privire generală asupra conținutului. Expunerea formelor de artă se face în ordine istorică, pe țări. După articolele introductive urmează note despre viața și creația diferiților maeștri ai literaturii și artei. Așa cum se arată în prefață, aceste note alcătuiesc baza volumului.

În cadrul capitolului despre literatură, un loc deosebit este rezervat literaturii străine, deoarece s-a pornit de la considerentul că în școală elevii primesc puține cunoștințe de acest fel.

Lectura subcapitolului închinat literaturii străine aduce elevilor o bogăție de date din respectivul domeniu, din viața și opera unor scriitori de valoare universală, ca: Byron și Heine, Flaubert și Mark Twain, Henri Barbusse, Romain Rolland, Nazim Hikmet, Pablo Neruda ș.a.

Demn de relief este de asemenea faptul că în explicarea noțiunilor literare se vădește preocuparea autorilor de a insista asupra acelora legate de tematica care îi captivează pe elevi în preajma și la vîrsta adolescenței. Astfel, se dau lămuriri interesante despre romanul de aventuri și romanul științifico-fantastic. Cînd se explică ce este romanul științifico-fantastic li se atrage atenția elevilor că ar fi o eroare ca această specie literară să fie confundată cu basmul. „Basmul este vis, — scrie Jelobovski, autorul respectivului paragraf, — pe cînd romanul științifico-fantastic este o ipoteză bazată pe date științifice". Și pentru a susține această afirmație, autorul dă ca exemplu, printre altele, ipoteza lansării omului în Cosmos care a fost pusă în creațiile științifico-fantastice cu mult înaintea verificării ei practice.

Oricît de sumar am prezenta capitolul despre literatură trebuie să semnalăm rubrica intitulată: „Sfaturi pentru cititori" al cărei conținut îi învață pe elevi cum să găsească în biblioteci cartea de care au nevoie și cum să citească opera literară.

Ca și în capitolul dedicat literaturii, în capitolul despre artă, autorii volumului au urmărit să se oprească cu precădere asupra acelor cunoștințe și noțiuni care nu sînt incluse în programele școlare și care în cadrul activităților în afara școlii ocupă un loc mai puțin însemnat. Tocmai de aceea s-a acordat o importanță deosebită muzicii, teatrului, cinematografului, coregrafiei și artelor plastice.

Subcapitolul referitor la teatru, de pildă, dă elevilor explicații despre particularitățile artei teatrale și le definește, pe măsura posibilităților lor de înțelegere, noțiuni teatrale ca cele de comedie, satiră și vodevil; îi informează apoi în legătură cu teatrul universal, cu cel rus și cel sovietic, comentînd accesibil și totodată atractiv pentru ei piesele lui

---

* Детская Энциклопедия, том X, Литература и искусство, Издательство Академии Педагогических Наук. РСФСР, 1961, 712 стр.

Enciclopedia pentru copii, vol. X — Literatură și artă Ed. Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R., 1961).

Korneiciuk, Arbuzov și Pogodin montate pe scenele marilor teatre din Moscova în interpretarea unor actori cu renume mondial ca: Șciukin, Orlov sau Tarasova. Din ultimele pagini ale acestui paragraf elevii află care este specificul teatrului de păpuși și pătrund cîte puțin în tainele tehnicii și artei păpușerești.

Nu mai puțin instructiv este subcapitolul referitor la unul dintre domeniile artistice mult îndrăgite de copii și tineri. Este vorba de cinematografie. Din acest subcapitol elevii culeg o serie de cunoștințe interesante ca, de exemplu: ce este și cum se realizează un scenariu de film; care este menirea regizorului de filme; în ce constă ecranizarea operelor literare și ce filme sovietice au fost dedicate copiilor. Tot aici mai citesc lucruri interesante în legătură cu cinematograful universal, făcînd cunoștință în special cu celebrul comic Charlie Chaplin care a delectat publicul amator de filme din toate colțurile lumii, în primele decenii ale secolului nostru.

Bogate în date interesante sînt, de asemenea, subcapitolele referitoare la muzică și artele plastice.

Din cuprinsul rubricii „Sfaturi pentru cititori" existentă la fiecare din aceste două subcapitole, elevii vor afla, pe rînd, cum pot ajunge să îndrăgească arta plastică și în ce fel pot învăța muzica. Cunoscînd apoi, din paginile următoare, viața și opera marilor pictori, sculptori și compozitori, se va trezi interesul lor de a cunoaște mai adînc problemele pe care le ridică aceste domenii ale artei. Acest interes o dată trezit, ei se vor hotărî lesne să încerce urcușul unui drum accesibil doar ca răsplată a unor eforturi stăruitoare, și anume urcușul drumului spre înțelegerea muzicii simfonice, a creațiilor plastice cu un conținut profund.

Deosebit de frumos se vădește paragraful despre arta coregrafică. Copiii află de aici care sînt caracteristicile dansului popular și își lămuresc noțiunea de dans clasic. Important este că elevii rămîn cu o idee esențială: baletul clasic se brodează întotdeauna pe o temă, are un înțeles adînc și fiecare mișcare a interpreților lui este menită să dezvăluie trăirile complexe ale eroilor pe care îi reprezintă. „După cum literele se adună în cuvinte și cuvintele în fraze, tot astfel fiecare mișcare se adună într-un dans: în mișcările dansului nu sînt decît un soi de cuvinte, prin care se traduce gîndul poetic al poveștii coregrafice", — scrie Liov-Anohin în articolul său despre Ulanova, cuprins în acest paragraf.

După o asemenea explicație sugestivă și, în același timp ușor accesibilă, copiii vor începe, desigur, să urmărească cu alți ochi spectacolele coregrafice. Trebuie menționat, de altfel, că articolul lui Anohin, scris cu multă însuflețire, este de natură să lase o impresie vie asupra elevilor și asemenea impresii nu pot avea decît urmări fericite în trezirea gustului pentru arta coregrafică.

Preocupat de a-i atrage pe cititori, Anohin se oprește mai mult asupra dansului-basm „Cenușăreasa" a cărui evocare o începe astfel: „Au plecat surorile. Cenușăreasa a rămas singură în camera pustie. Încearcă acum să-și închipuie ce se petrece la bal... Se învîrtește într-un dans ușor și iată că înaintea ochilor ei apare o lume fermecată a visurilor". Ulanova, spune Anohin, este simpla, gingașa, calda Cenușăreasă, dar și trista, frămîntata Odette.

Din cuprinsul articolului, elevii pot înțelege ușor că în rolul Odettei sau al Cenușăresei, al Julietei sau al Gisellei, Ulanova dovedește aceeași măiestrie. Iar talentul ei, ca și al tuturor marilor artiști rezidă în primul rînd într-o muncă asiduă și în dragostea nemărginită pentru lumea plină de bogății spirituale a frumosului.

* * *

Adresîndu-se elevilor de vîrstă mijlocie și mare, volumul X al Enciclopediei pentru copii, dedicat literaturii și artei trebuie să devină, în același timp, o carte de căpătîi a diriginților, a profesorilor de literatură, muzică, desen și educație fizică, trebuie să constituie un îndrumător al acestor cadre didactice în munca de lărgire a orizontului literar și artistic al elevilor.

Apariția volumului poate fi privită ca un indiciu în plus că a sosit vremea să înlăturăm definitiv opinia greșită, răspîndită încă în rîndurile unor cadre didactice, că ar fi hazardat să dăm elevilor mai multe cunoștințe literare și artistice decît cele prevăzute în programele școlare.

Familiarizîndu-se cu fiecare pagină a acestei interesante cărți, profesorii se vor convinge ușor că însușirea de către elevi a celor cuprinse aici nu poate avea ca urmare

decît înlesnirea procesului de asimilare a bagajului de cunoștințe primite în școală, făcîndu-le să capete un orizont mai larg, mai bogat.

Volumul poate fi de un real ajutor în instruirea literar-artistică a elevilor în afară de clasă și școală, deoarece din conținutul lui se desprinde limpede ce cunoștințe și noțiuni din domeniul literaturii și artei pot fi însușite de elevii mijlocii și mari în afara celor indicate de programă și cum anume trebuie lămurite elevilor pentru ca ele să apară, pe de o parte accesibile, pe de alta interesante.

Desigur, că indicațiile din volum nu trebuie utilizate ad-literam, aplicarea lor se cere modelată de la caz la caz. Uneori, datele se cer reduse, alteori dezvoltate. De pildă, în cazul elevilor vechi membri ai cercurilor de teatru, muzică sau arte plastice, la casele ori palatele de pionieri, se pot da chiar noțiuni și cunoștințe în plus peste cele cuprinse în volum. Cîteodată completarea datelor dintr-un paragraf este sugerată profesorului de însuși conținutul celorlalte paragrafe ale volumului. Așa, de exemplu, amănuntele interesante privitoare la actorii și balerinii cu renume cuprinse în paragrafele despre teatru și dans, arată limpede că împlinirea paragrafului despre muzică, în care nu se amintește nimic despre marii interpreți, cu date despre viața și opera unor asemenea pianiști și violoniști vestiți ca Oistrah, Oborin și Richter, nu ar fi decît binevenită.

Recent sosit în țară, volumul X al Enciclopediei pentru copii va putea fi în curînd consultat la bibliotecile centrale și de specialitate. Dar pentru utilizarea lui pe o scară largă de către profesori și elevi, se impune, fără îndoială, ca el să fie tălmăcit din limba rusă.

Pe modelul conținutului acestui volum referitor la arte s-ar putea edita la noi cîte un volum de proporții mai mici dedicat de pildă: muzicii, artelor plastice sau teatrului. Din asemenea volume, izbutit prezentate grafic, elevii ar putea afla, pe lîngă noțiunile generale din respectivele domenii, unele date interesante despre marii creatori și interpreți ale căror nume se înscriu în istoria artei românești.

TIA MUREȘ

„PEDAGOGIA"

Noul manual de pedagogie pentru institutele pedagogice de învățători (proiect), de sub redacția A. Dancsuly, A. Kircev, A. Manolache constituie, incontestabil, un succes al literaturii pedagogice din țara noastră. În comparație cu vechile manuale, acesta se impune, în primul rînd, prin claritate și sistematizare. Organizarea internă a capitolelor, de cele mai multe ori reușită, ajută cititorul să surprindă, de la prima lectură, întreaga problematică a unei teme. Un limbaj curgător și accesibil dă relief ideilor, scoate în primul plan succesiunea lor logică, favorizează înțelegerea și însușirea conținutului.

Intreaga lucrare se bazează pe concepția marxist-leninistă despre educație, instrucție și învățămînt. Deși este un manual de „pedagogie generală", autorii au prezentat diferitele probleme în evoluția lor istorică. Firul roșu al lucrării îl constituie ideea că în școală învățăm tineretul cum să trăiască și să muncească în chip comunist, iar autorii s-au străduit să arate *calea* prin care putem obține acest rezultat. Utilizarea judicioasă a lucrărilor clasicilor marxism-leninismului, a documentelor de partid și de stat dau manualului fundamentare științifică și actualitate.

Autorii combat în mod științific caracterul reacționar al diferitelor teorii burgheze despre educație sau învățămînt. Considerăm că, dintre diferitele teorii idealiste cu privire la educație, trebuiau dezbătute și demascate, mai pe larg, în primul rînd acelea care, într-o formă sau alta, mai pot să-și facă loc în practica educativă. De exemplu, teoriile a căror aplicare în practică necesită un anumit tip de organizare a școlii și învățămîntului (planul Dalton, metoda centrelor de interes etc.) sînt mai puțin dăunătoare pentru noi, astăzi, decît concepțiile pedologice bunăoară, În timp ce primele teorii întîlnesc o barieră de netrecut în forma de organizare a învățămîntului nostru, concepțiile pedologice asupra rolului eredității sau mediului pot să-și mai facă loc în mentalitatea și practica educativă a unor cadre didactice. Din acest motiv, credem că în manual trebuie prezentată mai amplu problema raportului dintre educație-ereditate-mediu.

Chiar dacă ar rămîne în forma actuală, manualul ar fi de un real folos studenților din institutele pedagogice de învățători. Dar, față de problemele noi pe care le ridică trecerea la generalizarea treptată a învățămîntului de 8 ani (îndeosebi predarea pe specialități de la clasele mici) manualul trebuie revăzut, deoarece el va servi pregătirii cadrelor didactice pentru clasele I—VIII.

In afară de completările necesare în vederea trecerii la școala de 8 ani, pentru a fi cît mai util studenților și cadrelor didactice care-l vor cerceta, manualul trebuie îmbunătățit, pe alocuri, sub următoarele aspecte:

— aprofundarea și clasificarea unor probleme de conținut;
— structura;
— forma de expunere.

Observațiile privind *conținutul științific* al manualului le vom grupa pe capitole.

Problemele prezentate în *capitolul I* sînt bine fundamentate din punct de vedere științific. Tratînd, de exemplu, problema apariției pedagogiei ca știință autorii au prezentat cu claritate faptul că apariția și dezvoltarea ideilor pedagogice nu este întîmplătoare, că ideile pedagogice nu izvorăsc din dorințele subiective ale unor gînditori, ci că sînt deter-

minate de necesitățile obiective ale societății. Se arată că pedagogia s-a putut constitui ca știință numai pe baza filozofiei marxist-leniniste. Pornindu-se de la necesitățile obiective ale construirii socialismului și de la particularitățile de vîrstă ale elevilor sînt stabilite în mod judicios sarcinile pedagogiei. Sînt prezentate cu claritate noțiunile fundamentale ale pedagogiei, trăsăturile esențiale ale educației, izvoarele științei pedagogiei ș.a.

O revedere atentă a capitolului ar contribui însă la îmbunătățirea lui. Astfel, în primul paragraf — *Apariția pedagogiei ca știință* — ar fi binevenite cîteva exemple care să ilustreze legătura dintre diferite teorii pedagogice și caracterul orînduirii sociale respective. La pagina 7 se afirmă că pedagogia stabilește printre altele, și „volumul de cunoștințe, priceperi și deprinderi cu care trebuie înarmați elevii..“ Ni se pare incorect. Volumul de cunoștințe, priceperi, deprinderi cu care trebuie înarmați elevii se stabilește în programele școlare și nu de către pedagogie. Pedagogia contribuie la întocmirea științifică a programelor școlare. Metoda observației — metodă de bază a cercetării în pedagogie — ar trebui prezentată mai amplu. Diferența pe care o fac autorii între pedagogia generală și pedagogia școlară (pag. 25) pare neîntemeiată, deoarece se pot confunda — de către studenți — noțiunile de „probleme generale ale educației, instrucției și învățămîntului“, cu „problemele învățămîntului general“. În prezentarea legăturii dintre pedagogie și celelalte științe ar fi bine să se vorbească de legătura dintre pedagogie și literatură. Cele mai multe probleme ale educației morale pot fi ilustrate și concretizate cu ajutorul exemplelor din literatură. În ansamblu, capitolul pare prea comprimat. Includerea mai multor exemple l-ar face mai accesibil.

Capitolul II nu suscită modificări. Formarea noțiunilor morale ale elevilor ar trebui totuși prevăzută ca o sarcină distinctă a educației morale comuniste (pag. 57). Subînțelegerea acestui lucru în „formarea conștiinței și convingerilor morale“ lasă pe planul al doilea importanța explicării sistematice a noțiunilor morale; iar unii profesori pot considera că prin „moralizări“ se realizează conștiința și convingerile morale. Printre aspectele de conținut ale educației morale comuniste trebuie inclus și umanismul socialist (pag. 37) care nu este tratat nicăieri în cuprinsul manualului.

Capitolul III — „Sistemul de învățămînt în R.P.R.“ — oferă cititorului o imagine clară a acestei probleme, demonstrînd, în chip convingător, superioritatea învățămîntului de astăzi în comparație cu cel din trecut, rolul partidului și al statului democrat-popular din țara noastră.

În primele trei paragrafe ale capitolului despre *Educația și dezvoltarea copiilor* (IV) autorii reușesc să prezinte concis și cu multă claritate cîteva din cele mai dificile probleme ale teoriei pedagogice. Am motivat însă, la începutul recenziei, de ce considerăm necesară tratarea mai amplă, completă a problemei raportului dintre educație — ereditate și mediu. Problema raportului dintre educația și dezvoltarea copiilor (paragraf II), sub raport teoretic, este bine prezentată. Cîteva exemplificări ar face-o însă mai accesibilă. Iar dacă s-ar fi menționat că izvorul dezvoltării copilului, ca și al dezvoltării oricărei ființe sînt propriile contradicții interne, s-ar fi putut degaja și unele concluzii de ordin practic. De exemplu, citindu-se contradicțiile pe care psihologul sovietic G. S. Kostiuc le consideră proprii dezvoltării copilului (contradicția dintre noile trebuințe, cerințe, năzuințe ale copilului și nivelul dezvoltării posibilităților sale; dintre noile sarcini și procedeele de gîndire și comportare formate anterior) * s-ar fi putut desprinde unele indicații de metodica educației: în munca educativă accentul trebuie pus nu pe interdicție, pe limitarea cerințelor, trebuințelor și dorințelor copiilor, ci pe dezvoltarea posibilităților lor de a-și realiza tendințele și dorințele: nu pe constrîngere în vederea realizării noilor sarcini, ci pe modificarea, dezvoltarea, cu ajutorul noilor sarcini, a procedeelor de gîndire și comportare formate anterior.

În paragraful trei al acestui capitol, așa cum s-a menționat și în recenzia întocmită de I. Drăgan, V. Popeangă și V. Țîrcovnicu, trebuie corectată fraza

* *L. V. Zankov*, Despre problema educației și dezvoltării, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie 1958, nr. 5, pag. 34.

în care se vorbește despre criteriul periodizării dezvoltării copilului.

Paragraful cinci din acest capitol necesită multe îmbunătățiri. Particularitățile psihice ale copiilor de vîrstă școlară sînt prezentate aici mai mult descriptiv. Ar trebui să se arate: cum se prezintă gîndirea, atenția, memoria, sentimentele copilului la intrarea în clasa I; ce stadiu de dezvoltare trebuie să atingă ele la sfîrșitul clasei a IV-a și la sfîrșitul clasei a VIII-a; care sînt căile sau mijloacele prin care se pot dezvolta procesele psihice ale copilului de la un stadiu la altul. După citirea acestui paragraf însă un profesor începător nu va avea mai multe cunoștințe despre dezvoltarea proceselor psihice ale copiilor, în comparație cu cele anterioare. De exemplu, iată ce se spune în manual cu privire la dezvoltarea gîndirii la vîrsta școlară mică: „O dată cu trecerea la activitatea școlară un puternic impuls primește dezvoltarea gîndirii și limbajului. În școală, copilului i se pune în față sarcina de a-și însuși bazele științelor, proces în care gîndirea joacă un rol esențial". Se fac apoi cîteva considerații cu privire la dezvoltarea limbajului în clasele I—IV după care se adaugă: „La începutul școlarității, gîndirea copilului are un pronunțat caracter intuitiv, fiind orientată spre rezolvarea problemelor concrete care apar în cursul activității. Sub influența procesului de învățămînt, pe măsura îmbogățirii și generalizării reprezentărilor, a cunoștințelor, noțiunile se precizează oglindind tot mai exact însușirile esențiale ale lucrurilor, se dezvoltă treptat gîndirea noțională, abstractă" (pag. 75). Ce va face însă un învățător care va observa că elevilor săi nu li se „dezvoltă treptat" gîndirea noțională, abstractă? Ce sprijin va găsi el în manualul de pedagogie? Acest paragraf trebuie să cuprindă neapărat mai multe exemple și mai multe indicații.

În linii mari capitolul despre *Procesul de învățămînt* (V) se caracterizează prin claritate și sistematizare. Dar se pare că problemele mai dificile n-au fost pe deplin elucidate. Iată, de pildă, definiția didacticii și a procesului de învățămînt (pag. 82): *Partea pedagogiei care examinează problemele învățămîntului se numește didactică. Ea studiază procesul însușirii de către elevi a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, sarcinile și conținutul învățămîntului, precum și principiile, metodele și formele de organizare ale învățămîntului. Didactica urmărește să dezvăluie legile generale ale instruirii tinerei generații în conformitate cu scopurile educației comuniste.*

Procesul de învățămînt cuprinde activitatea complexă desfășurată de învățător în școală, cu participarea activă a elevilor, prin care aceștia sînt înarmați cu un sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi, datorită cărora elevii dobîndesc cunoașterea științifică a realității obiective, li se formează concepția științifică despre lume și li se dezvoltă, în mod treptat, aptitudinile de cunoaștere.

Revenind la pagina 9 din manual, unde autorii au prezentat noțiunile fundamentale ale pedagogiei, găsim scris că: *Educația... se referă la formarea conștiinței și conduitei elevilor în spiritul moralei comuniste, precum și la dezvoltarea forțelor lor de cunoaștere și de creație... Prin instrucție se înțelege procesul de înarmare a elevilor cu un sistem de cunoștințe științifice, de priceperi și deprinderi, cu o concepție științifică despre lume... Prin învățămînt se înțelege organizarea procesului de instrucție și educație a elevilor pe unități școlare...*

Punînd acum față în față definițiile de la pagina 9 și cele de la pagina 82 rezultă că:

a) Dacă didactica *studiază procesul însușirii de către elevi a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor* și urmărește *să dezvăluie legile generale ale instruirii tinerei generații*, înseamnă că didactica este numai teoria instrucției, nu și a educației. De aici urmează că este falsă afirmația autorilor cum că *partea pedagogiei care examinează problemele învățămîntului se numește didactica.* Și este falsă pentru că autorii înșiși au afirmat cu un rînd mai sus că *învățămîntul reprezintă forma organizată a instrucției și educației — nu numai a instrucției.*

b) Dacă didactica rămîne numai o teorie a instrucției (ceea ce, evident, este greșit) nu mai are ce căuta în cuprinsul acestui capitol paragraful 4 „Caracterul educativ al procesului de învățămînt". Sau, dacă autorii au înțeles prin didactică teoria instrucției și a educației, trebuiau să fie consecvenți, și pe lîngă paragraful „Caracterul educativ al procesului de învățămînt", să mai introducă unul — „Caracterul instructiv al procesului de învățămînt". (De fapt, caracterul instructiv al procesului de învățămînt este prezentat, dar sub alte titluri: „Compo-

nentele esențiale ale procesului de învățămînt" și „Procesul de învățămînt ca proces de cunoaștere" (paragrafele 2 și 3). Așadar luînd manualul ca punct de plecare, va fi greu să predăm aceste cunoștințe clar și logic.

c) Confruntînd definiția didacticii și cea a procesului de învățămînt (pag. 82) nu știm dacă *formarea concepției științifice și dezvoltarea în mod treptat a aptitudinilor de cunoaștere* pot fi incluse sau nu în didactică. Aceste elemente sînt cuprinse în definiția procesului de învățămînt; iar despre didactică se spune numai că *studiază procesul însușirii de către elevi a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor...*

d) Este justă definiția dată procesului de învățămînt la pag. 9 și repetată la pag. 82, cum că *procesul de învățămînt este forma organizată a instrucției și educației.* Dar în definiția dezvoltată a procesului de învățămînt (pag. 82) nu este cuprinsă partea principală din definiția educației de la pag. 9 — și anume *formarea conștiinței și conduitei elevilor în spiritul moralei comuniste.* Ca atare, învățămîntul ar rămîne forma organizată a instrucției și numai *a unei* părți din educație (dezvoltarea aptitudinilor de cunoaștere).

Pentru a veni în sprijinul celor care vor folosi manualul, ar fi poate mai potrivit să se procedeze astfel:

— Cînd se discută despre noțiunile fundamentale ale pedagogiei, să se arate clar conținutul noțiunii de educație, instrucție, învățămînt.

— Să se rămînă la o singură definiție a procesului de învățămînt — aceea de *formă organizată a educației și instrucției.*

— În primul paragraf al cap. V (Procesul de învățămînt) să se demonstreze că „didactica este teoria *educației multilaterale prin învățămînt*". În continuare să urmeze două paragrafe mari despre realizarea instrucției în procesul de învățămînt și despre realizarea educației în procesul de învățămînt.

— Autorii afirmă, în mai multe locuri, că pedagogia — în paragraful de față „didactica" — dezvăluie *legile* educației; dar nu le arată. Autorii ar trebui sau să clarifice această problemă pînă la capăt sau să nu o mai includă în manual.

Din lectura părții a doua a cap. V, cititorul rămîne cu noțiuni clare, utile, bine argumentate din punct de vedere științific. Am propune doar mici completări la unele din „principii". De exemplu, în tratarea *Principiului intuiției* ar trebui scos în evidență mai bine rolul intuiției pentru formarea spiritului de observație, al spiritului de cercetare. Cînd se prezintă *Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor, celelalte motive ale învățării* sînt prezentate prea puțin în comparație cu *nota* școlară. În cadrul *principiului sistematizării cunoștințelor* ar trebui să se facă o distincție mai clară între ceea ce înseamnă sistematizare și ceea ce înseamnă continuitate în procesul de învățămînt. Sistematizarea, în învățămînt, se referă mai mult la logica internă a fiecărei materii de învățămînt; continuitatea se referă mai mult la eșalonarea cunoștințelor de-a lungul anilor. În cadrul *Principiului însușirii temeinice a cunoștințelor* trebuie să se dea indicații suficiente și cu privire la munca elevilor: utilizarea schemelor pe care le face învățătorul la tablă, întocmirea rezumatelor de către elevi, deprinderea procedeelor mnemotehnice etc.

În capitolul VI „Conținutul procesului de învățămînt" — paragraful despre manualele școlare — trebuie să se menționeze că, într-un manual școlar, materia trebuie împărțită pe lecții. În rîndurile autorilor de manuale școlare există tendința de a transforma manualele, mai ales de la clasa a V-a înainte, în mici tratate elementare de știință. Manualul este cartea de bază a elevului. Cu cît materialul dintr-un manual este mai bine împărțit în lecții, cu atît el este mai sistematic și ca atare poate fi însușit mai bine de elevi; prin aceasta s-ar preveni și multe erori ale profesorilor în planificarea și predarea lecțiilor. Am accentuat asupra acestui lucru, deoarece la pag. 120 a cărții de pedagogie pe care o discutăm, se spune doar că materia dintr-un manual școlar trebuie „just distribuită pe părți, capitole, subcapitole și paragrafe. Prin aceasta manualul ajută pe profesor în stabilirea volumului de cunoștințe pentru fiecare lecție în parte". Credem că nu este bine să lăsăm ca profesorii să stabilească singuri volumul de cunoștințe pentru fiecare lecție în parte.

Ca și capitolul precedent, *capitolul VII* — *„Metodele de învățămînt"* — este tratat în mod satisfăcător. Cititorul poate să-și dea seama care sînt metodele de învățămînt și cum trebuie ele folosite.

Semnalăm totuși cîteva lucruri care credem că ar trebui revăzute de autori. Definiția dată metodelor de învățămînt *„Metoda de învățămînt este mijlocul..."* (pag. 127) va crea dificultăți celor care predau sau studiază pedagogia. Dacă autorii acceptă că „metoda este mijlocul", atunci greșesc ori de cîte ori în cuprinsul manualului prin *mijloace* înțeleg *activități*. După părerea noastră se poate preciza că metoda este *modul de lucru*, iar mijlocul este activitatea materială ca atare, care implică una sau mai multe metode.

Trebuie apoi revăzută clasificarea metodelor de învățămînt. Autorii anunță (pag. 128) că vor clasifica metodele de învățămînt după criteriul *scopului principal* urmărit în desfășurarea lecției și enumeră opt metode, din care numai prima și ultima sînt rezultat al clasificării pe baza criteriului adoptat de autori. Restul de șase nu rezultă din clasificarea bazată pe criteriul de mai sus. Consecvenți criteriului de clasificare adoptat de ei, autorii ar fi trebui să găsească: metoda de predare (expunere); metoda de fixare, consolidare — în care includem și repetarea sau recapitularea — și metoda de verificare, control și apreciere.

De asemenea, așa cum s-a semnalat și în recenziile anterioare, trebuie diferențiată conversația ca metodă de predare (euristica) de conversația ca metodă de ascultare sau recapitulare. În cadrul metodei demonstrației trebuie să se acorde mai mult loc demonstrațiilor cu ajutorul experiențelor simple (pag. 140—141). În clasele I—IV, majoritatea experiențelor sînt de acest fel, nu cele de laborator. În legătură cu acestea din urmă se spune, la pag. 151. „Dacă în manual nu se indică modul cum se efectuează experiența, *învățătorul* elaborează scurte instrucțiuni scrise și accesibile elevilor... în care li se atrage atenția asupra aparatului și li se explică etapele muncii". Credem că e prea complicat pentru clasele I—IV.

În afară de cele discutate mai sus, prezentarea metodelor de învățămînt poate fi îmbogățită cu mai multe indicații practice.

Capitolul VIII — „Formele de organizare a procesului de învățămînt" — este bine conceput. Trebuie însă revăzută problema clasificării lecțiilor. Autorii afirmă că vor clasifica lecțiile în funcție de scopul didactic principal și de *factorii variabili ai lecției* (scopul și conținutul lecției, metodele și materialul didactic folosit, particularitățile de vîrstă și nivelul de pregătire al elevilor). Dar la clasificarea lecțiilor nu țin seamă de loc de acești „factori variabili" — și nici nu se putea ține seamă. Acești „factori" trebuie luați în considerație la elaborarea *fiecărei* lecții și nu la clasificarea lor. Tipurile de lecții stabilite de autori nu decurg nici din respectarea criteriului „scopul didactic principal". De exemplu, adoptînd „scopul didactic principal" drept criteriu de clasificare a lecțiilor, nu poate să rezulte o lecție de... „tip fundamental"; în acest caz autorii ar fi trebuit să vorbească de scopuri didactice „fundamentale" și „nefundamentale" și nu de „scopuri didactice dominante" — la un moment dat. În cursul aceleiași clasificări, autorii folosesc două criterii. De exemplu, la lecția de tip fundamental, autorii deosebesc lecții cu toate verigile și lecții cu o singură verigă (expunerea). Dar aceste tipuri de lecții rezultă din clasificarea lecțiilor în funcție de *numărul* verigilor pe care le poate avea o lecție și nu din clasificarea în funcție de scopul didactic principal al lecțiilor.

După părerea noastră, problema clasificării lecțiilor este foarte bine tratată în Pedagogia de sub redacția I. A. Kairov (ed. 1958, București). Ca atare, lucrurile pot fi luate de acolo, menționînd firește sursa.

Într-un manual care se adresează învățătorilor, ar trebui să se vorbească mai mult despre importanța și realizarea momentului organizatoric al lecțiilor (pag. 177).

Problema muncii învățătorului cu două sau mai multe clase (cap. IX) ni se pare tratată complet și cu claritate.

Capitolul X — „Educarea elevilor în spiritul moralei comuniste" — în comparație cu celelalte capitole ni se pare mai puțin realizat (mai ales sub raportul indicațiilor metodice).

Tot ce se scrie în paragraful 3 al acestui capitol — *Rolul și sarcinile educației morale* — este corect, adevărat. După fiecare 2-3 rînduri, cititorul se întreabă însă: „Dacă la elevii mei *nu se dezvoltă* și nu *apar treptat* nici noțiunile morale, nici celelalte calități, procese, caracteristici etc., atunci ce să fac?... Cum să lucrez? Ce măsuri să iau?" În principiu, acest paragraf trebuie să fie o scurtă metodică a predării (explicării) noțiunilor morale, a trezirii

și consolidării convingerilor și sentimentelor morale, a formării și consolidării deprinderilor de conduită morală — chestiuni care trebuie să ajute apoi la înțelegerea celorlalte capitole din educația morală.

La fel, adică declarativ, este scrisă și partea a doua a acestui capitol — *Principiile și metodele educației în spiritul moralei comuniste*. Chiar de la început ni se pare neclară afirmația că „Principiile educației morale sînt teze fundamentale, care arată cum trebuie orientată și desfășurată munca educativă. Aceste principii implică cerințele fundamentale pe care trebuie să le îndeplinească conținutul, formele de organizare și metodele educației morale" (pag. 217). Dacă principiile *implică* cerințe, atunci ce *sînt* ele de fapt? Autorul spune că sînt „teze fundamentale..." Dar ce trebuie să înțelegem prin „teze fundamentale"? De fapt, principiile nu sînt „teze" care „implică" cerințe, ci sînt *cerințe* pur și simplu, cerințe cu valoare de lege, fără de respectarea cărora folosirea conținutului, formelor și metodelor educației morale nu dau rezultatul urmărit.

Fiecare principiu de educație morală este prezentat prin generalități care, chiar dacă ar fi memorate, nu ar spori cu nimic priceperea metodică a cititorului. De exemplu, la *Principiul orientării ideologico-politice a educației morale* se arată importanța acestui principiu, se arată că realizarea acestui principiu presupune un înalt nivel ideologico-politic al educatorilor și părinților, că munca de educație morală trebuie legată de practica construirii socialismului, că în munca de educație morală trebuie să existe întotdeauna un scop clar. Dar numai cu aceste indicații, un învățător încă nu va putea ști cum să orienteze ideologic-politic fiecare activitate de educație morală.

În același fel este expus și *Principiul educației în, prin și pentru colectiv*. Nu se arată cum trebuie educate cerințele și dorințele copiilor în colectiv, cum se formează capacitatea de a simți și acționa colectiv, capacitatea de comandă și subordonare, subordonarea intereselor personale celor colective. Cititorul nu-și poate da seama în ce constă acest principiu și cum trebuie să acționeze pentru realizarea lui (chestiunile enumerate mai sus nu sînt tratate suficient nici la capitolul despre *Organizarea și educarea colectivului de elevi*).

Obiecții asemănătoare se pot ridica și asupra felului în care este prezentat principiul *Caracterului activ al educației morale*. Elementele esențiale, care asigură realizarea acestui principiu: organizarea rațională a vieții elevilor, exersarea continuă a deprinderilor de conduită morală, crearea situațiilor favorabile acestei exersări sînt doar enunțate și se pierd în mijlocul celorlalte afirmații generale. Un începător sau un cadru didactic cu mai puțină cultură pedagogică nu le va putea descoperi în context.

La principiul *Îmbinării exigenței față de elevi cu respectul pentru ei* trebuie să se arate întîi ce înseamnă exigența. Unii educatori cred că a fi exigent înseamnă să fii aspru, rigid, încruntat, să strigi cît mai tare. Nu se precizează ce înseamnă respect față de elevi și cum se manifestă. În continuare ar trebui să se dea indicații metodice cu privire la formarea atitudinii de respect a educatorilor față de elevi. Exemplele ar fi aici foarte necesare. Bunăoară, educatorul care înainte de o lucrare de control spune elevilor: „Băgați de seamă să nu copiați!", jignește în bloc pe cei 35 de elevi ai lui, din care cel puțin 30 sînt U.T.M.-iști. Grav e nu numai că-i jignește, grav e că, prin astfel de afirmație, educatorul respectiv îi obișnuiește pe elevi să trăiască la o tensiune morală mediocră, nu le permite să *crească* din punct de vedere moral. Autorul afirmă că A. S. Makarenko a dat anumite indicații metodice cu privire la folosirea exigenței (pag. 221). De ce nu le prezintă și d-sa? Ceea ce spune autorul mai jos despre exigență și dozarea eforturilor este cu totul insuficient pentru a ști cum se realizează în practica educativă acest principiu.

Și mai puțin reușită este prezentarea principiului *Sprijinirea pe elementele pozitive ale personalității elevilor*. Chiar de la început autorul spune că „un alt principiu al educației morale se referă la sprijinirea pe elementele pozitive..." (pag. 222). Nu „se referă la..." ci „*constă* în sprijinirea pe elementele pozitive ale personalității". În continuare, în loc să repete ideile din primul aliniat, autorul ar fi trebuit să arate:

a) pe ce motive presupunem că fiecare copil prezintă anumite elemente pozitive? De ce natură sînt aceste elemente: intelectuale, morale? Sînt ele înnăscute sau dobîndite?

b) Cînd, cum, prin ce se manifestă aceste elemente? Cum pot fi ele descoperite?

c) Ce se întîmplă din punct de vedere psihologic atunci cînd relevăm aspectele pozitive ale unei persoane? (Acesta este unul din mecanismele prin care putem determina schimbări în convingerile și sentimentele oamenilor și el trebuie explicat.)

d) Indicații metodice. Acestea sînt necesare, deoarece nu orice fel de procedee duc la rezultatul scontat. De exemplu, reliefarea fără tact a elementelor pozitive ale unui copil poate duce la îngîmfare; uneori, aprecierile în loc să te mulțumească, te înfurie etc.

O prezentare mai clară și mai sistematică necesită și principiul *unității, continuității* și *consecvenței*.

Trebuie înlăturate apoi afirmațiile-locuri comune, ca de exemplu: „Atunci cînd școala reușește să coordoneze acțiunea tuturor factorilor educativi astfel încît să se asigure un sistem unitar de cerințe și influențe, rezultatele muncii instructiv-educative sînt într-adevăr rodnice" (pag. 223). Tot aici trebuie discutate, credem, unele fenomene corelate, ca de exemplu: rolul influenței dominante într-un sistem de influențe: Care influențe pot apărea la un moment dat drept dominante? De ce într-un sistem de influențe unitare, dar care nu ating un anumit grad de organizare și ierarhizare, caracterul copilului rămîne totuși amorf?

La principiul *Respectării particularităților de vîrstă și individuale*, în afară de repetițiile de la început, mai considerăm neîntemeiată și următoarea afirmație: „Metodele de educație variază în funcție de particularitățile de vîrstă. De pildă, la școlarii mici exemplul și exercițiul au o deosebită eficacitate, pe cînd la cei mai mari se folosesc alte metode, mai adecvate: convingerea, aprobarea și dezaprobarea, care au caracter predominant" (pag. 225). Deci, la vîrsta școlară mică nu este „adecvată" metoda convingerii, a aprobării și dezaprobării? Ni se pare chiar dimpotrivă: aprobarea și dezaprobarea educatorului produce mai mari efecte la școlarii mici decît la cei mari, pentru că școlarul mic este mai mult comandat în conduita sa dinafară, pe cînd conduita școlarului mare este comandată mai mult din interior. Apoi, de ce exercițiul și exemplul nu sînt adecvate școlarilor mai mari? La vîrsta școlară mare au și aceste metode destulă eficacitate și chiar o necesitate. Rămîne numai să putem găsi exemple „adecvate" vîrstei și să organizăm exerciții, de asemenea „adecvate". Corect ar fi să spunem că la toate vîrstele trebuie folosite toate metodele de educație, dar în cadrul unor activități corespunzătoare fiecărei vîrste.

Paragraful despre metodele educației morale suscită, de asemenea, numeroase discuții.

Încă din primele rînduri ale acestui paragraf rezultă un fel de ierarhizare sau clasificare a metodelor de educație morală în „metode dintre cele mai importante" (convingerea și exercițiul) și „metode care exercită un rol însemnat" (exemplul, recompensele și pedepsele). Nu a fost în atenția autorului, credem, să facă o asemenea clasificare, dar un cititor conștiincios se poate încurca cu astfel de formulări. Chiar expresia: „metode... care exercită un rol însemnat" ni se pare improprie. Metoda poate fi folosită bine sau nu, dar nu credem că e corect să spunem că „o anumită metodă *exercită* un rol însemnat sau mai puțin însemnat". În același alineat se face afirmația: „În procesul de formare a conștiinței și a conduitei morale a elevilor, noi acționăm mai ales în direcția formării convingerilor morale și a educării unor deprinderi și obișnuințe de conduită morală". Aici, ca și în alte locuri, felul în care este formulată ideea îndepărtează atenția cititorului de la importanța *explicării noțiunilor morale* în vederea formării convingerilor. Consecința — pe care am mai semnalat-o — este înlocuirea explicării noțiunilor morale — în practica educativă — cu predici morale.

Alineatul următor „Utilizarea acestor metode în practica educativă..." etc. (pag. 226) pare inutil în economia manualului. Autorul anunță că se impune analiza detaliată a *formelor* pe care le îmbracă metodele educației morale și a condițiilor în care acestea pot fi utilizate. Dar cum acest lucru nu se putea face aici, și nici nu trebuia să se facă — autorul continuă cu lucruri cu totul generale, ca să poată încheia alineatul: „Astfel, convingerea se realizează prin explicații, lămuriri și acțiuni morale etc., exercițiul prin activitatea de însușire a cunoștințelor..."

Folosirea termenului de *convingere* pentru desemnarea acelei metode de educație morală prin care explicăm elevilor noțiunile sau cerințele morale și le trezim sentimentele și convingerile morale, produce în pedagogie foarte multe dificultăți. Unele dintre aceste dificultăți le-a semnalat, într-un studiu mai vechi, chiar autorul capitolului pe care l discutăm. Străduința autorilor manualului de a stabili deosebiri între convingerea ca *sarcină* a educației morale, convingerea ca *rezultat* al educației morale și convingerea ca *metodă* de educație morală, nu a putut înlătura aceste dificultăți. Folosirea termenului de convingere pentru desemnarea metodei pe care o discutăm, are cel puțin două consecințe negative. În primul rînd, se pierde din vedere problema foarte importantă a explicării *sistematice* a noțiunilor sau cerințelor morale (în manual acest lucru s-a și produs, în sensul că nu se arată *cînd, cum, cît* se explică noțiunile morale). Apoi, un educator fără experiență sau un începător, care știe că pentru formarea convingerilor există „metoda convingerilor", la cea mai mică greșeală a copiilor, se năpustește asupra lor cu un noian de cuvinte, predici, observații sau admonestări pentru „a-i convinge" de ceea ce este bine sau rău.

De fapt ar trebui să ne dăm seama că pentru formarea convingerilor și a sentimentelor *nu există o metodă specială, proprie, directă.* Convingerile și sentimentele se trezesc, se dezvoltă și se statornicesc numai în funcție de felul în care sînt prezentate *noțiunile* și *exemplele* morale și în funcție de felul în care este *organizată viața* elevilor și *activitățile* pe care ei trebuie să le execute. Convingerile și sentimentele sînt produse indirecte ale prezentării noțiunilor și exemplelor, ale organizării vieții și activității copiilor.

Formele pe care le îmbracă „metoda convingerii" și despre care autorul spunea, încă la pagina 226, că necesită o analiză detaliată, sînt prezentate insuficient și confuz. De exemplu, *explicația* este definită astfel: „prezentarea cerințelor morale necesită, de multe ori, anumite explicații și lămuriri care ajută copilului să înțeleagă sensul și motivele pentru care trebuie să îndeplinească cerința respectivă" (pag. 227). *Despre lămurire* se spune că „lămurirea poate lua cîteodată forma unor explicații mai ample și mai argumentate". Apoi se adaugă: „Lămurirea este de obicei limitată și are un caracter concret" (pag. 227). Ca precizare suplimentară se spune: „Atunci cînd explicațiile și lămuririle sînt însoțite și de anumite sfaturi, îndemnuri, încurajări și aprecieri, rezultatele obținute pot fi într-adevăr favorabile" (pag. 227). Considerăm că ar fi fost mai bine să se arate: în ce constă o explicație. Cînd se face? Cum? Care este deosebirea dintre explicație și lămurire? Ce înseamnă că „lămurirea este limitată și are un caracter concret?" Cînd poate lua lămurirea forma unor explicații mai ample și mai argumentate? Cînd putem utiliza sfaturile, îndemnurile, încurajările? Ce deosebire este între sfat și îndemn, între îndemn și încurajare? Cum formulăm un sfat sau un îndemn la diferite vîrste școlare? — Exemplul de la pagina 228 nu suplinește toate indicațiile metodice necesare.

Despre convorbirea morală se spune că „este o formă mai organizată a muncii de convingere, care exercită o influență pozitivă asupra copiilor de toate vîrstele" (pag. 223). Se pune întrebarea „mai organizată" decît cine? De cît explicația și lămurirea? Dar explicația și lămurirea nu trebuie să fie organizate? Prezentarea relativ completă a „convorbirii morale" pune în umbră importanța explicației și lămuririi prezentate prea sumar. De aceea, cititorul ar putea crede că explicația și lămurirea nu trebuie să fie organizate, că ele nu pot face parte dintr-o lecție, că nu au drept scop precizarea și dezvoltarea anumitor noțiuni morale — calități ce se acordă, în schimb, convorbirii morale.

În comparație cu „metoda convingerii", celelalte metode de educație morală sînt prezentate mult mai bine. *La metoda exemplului,* în afară de inadvertența de la pagina 230 (cui se datorește puterea educativă a exemplului) nu pot fi ridicate obiecții principiale. Exemplul poate fi tratat ca metodă aparte. Prin aceasta se atrage atenția asupra marii lui valori educative. Exemplul este însă strîns legat de explicarea morală și poate forma prima treaptă a prezentării noțiunilor sau cerințelor morale. Deoarece exemplul, în educația morală, joacă rolul intuiției în educația intelectuală, iar cînd vorbim despre exemplu în educația morală, nu ne referim numai la exemplul personal al părinților sau educatorilor, ci includem aici și exemple din literatură, viață etc., exemplul poate fi socotit și o formă a

metodei explicării și prezentării noțiunilor morale și a trezirii sentimentelor și convingerilor morale.

Prezentarea metodei exercițiului, satisfăcătoare de altfel, poate fi îmbunătățită sub aspectul sistematizării.

Metoda aprobării și dezaprobării este prezentată, după părerea noastră, clar și complet. Poate ar trebui revăzută afirmația că „Premierea este forma cea mai înaltă a aprobării..." (pag. 257), deoarece noi pregătim în școală cadre pentru cel puțin 40-50 de ani de aici înainte. Atunci, forma cea mai înaltă a aprobării nu va fi premierea, ci aprecierea opiniei publice și conștiința că ți-ai îndeplinit datoria.

Cu privire la subcapitolul următor „Conținutul educației elevilor în spiritul moralei comuniste" avem de ridicat prea puține obiecții. De exemplu, în paragraful despre educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar, noțiunea de patriotism (și dezvoltarea istorică a patriotismului) trebuie tratată în strînsă legătură cu noțiunea de patrie, iar în cadrul paragrafului respectiv, se acordă mai mult spațiu mișcării mondiale pentru pace decît internaționalismului proletar propriu-zis. Atenția autorilor trebuie să se îndrepte în suficientă măsură și asupra problemei internaționalismului proletar. Excepțînd lucrurile menționate mai sus, paragraful se prezintă închegat și cu o înaltă ținută științifică.

Paragraful 2 al acestui capitol — educația pentru muncă — cu unele excepții, credem că poate să rămînă în forma actuală. De exemplu, credem că ar fi trebuit să se arate în prima parte a paragrafului, de ce lucrul cu mașina îl abrutizează pe muncitor în societatea capitalistă, iar în societatea socialistă îl dezvoltă multilateral. Ar trebui apoi să se arate cum trebuie organizată munca de autodeservire în școli și internate, deoarece rezolvarea unei chestiuni noi, ca aceasta, nu poate fi lăsată numai pe seama inițiativei educatorilor dintr-o școală sau alta. Tratînd problema combaterii atitudinii negative a unor elevi față de bunul obștesc, la un moment dat autorii afirmă: „calea educativă fundamentală pe care trebuie să cadă accentul, este exprimarea dezaprobării venite din partea colectivului, prin opinia lui" (pag. 279). Dezaprobarea colectivului este, în adevăr, o cale foarte importantă în combaterea atitudinii negative față de bunul obștesc. Dar nu aceasta este „calea fundamentală", ci exersarea, prevenirea, controlul îndeplinirii sarcinilor. Adică educăm înainte ca elevii să fi greșit.

Paragraful *despre educarea disciplinei conștiente* ni se pare bine tratat, în cea mai mare parte a lui, dar cunoștințele din subparagraful „Căile și mijloacele de educare a disciplinei conștiente" (pag. 289) sînt prezentate insuficient de sistematic. Toate cunoștințele ce urmează de aici încolo se încadrează, de fapt în acest subparagraf, deși autorii stabilesc subparagrafe noi. De exemplu, problema regimului de viață a elevilor este prezentată ca o problemă de sine stătătoare și nu o cale sau un mijloc de educare a disciplinei conștiente. În plus, tot la problema regimului de viață se vorbește, pe neașteptate, despre rolul activităților în afară de clasă și extrașcolare, despre jocurile copiilor, despre recompensă și pedeapsă ș.a. (pp. 297—299 și următoarele).

Capitolul XI — Educația fizică — poate fi socotit complet, dar pe alocuri suferă de lipsă de sistematizare. Există oarecare confuzie între sarcini, mijloace, condiții, măsuri, forme de organizare. Paragraful 4 din acest capitol — „Alte condiții, măsuri și cerințe" — nu face decît să sporească lipsa de sistematizare a capitolului. Problema călirii organismului prin mijloace naturale — apă, soare, aer — este astfel tratată că nu știi unde să o încadrezi: la cerințe, la condiții, la sarcini sau la mijloace de educație fizică.

Puține modificări suscită și capitolul XII — *Educația estetică*. De exemplu, la paragraful „Sarcinile educației estetice" sînt discutate și unele mijloace de educație estetică: organizarea mediului înconjurător, contemplarea, frumusețile din natură. Aceste lucruri trebuie discutate la locul lor.

Paragraful 2 al acestui capitol „Conținutul și metodele educației estetice" ni se pare că nu este bine conceput. Se vorbește de educația estetică prin intermediul literaturii, muzicii și cîntului, desenului, artelor plastice. Acestea sînt de fapt mijloace de educație artistică — parte componentă a educației estetice. Paragraful despre conținutul educației estetice ar trebui să cuprindă formarea noțiunilor estetice, a deprinderilor de conduită frumoasă, a deprinderilor de a cerceta, contempla, gusta frumosul din natură, artă, viață socială, precum și for-

marea deprinderilor în domeniul uneia sau alteia dintre arte. Ca metodă de educație estetică s-ar putea indica: explicarea și comentarea operelor de artă, a peisajelor etc. și exercițiul.

Propunerile referitoare la *structura manualului* din recenziile anterioare ni se par îndreptățite: tratarea problemei organizării și educării colectivului de elevi în cadrul capitolului despre conținutul educației morale, precum și necesitatea introducerii unui capitol nou despre educația politehnică a elevilor. De asemenea, în unele capitole — educația pentru muncă, educarea disciplinei conștiente — unele subtitluri sau paragrafe se repetă sau nu sînt necesare.

In actualele manuale de pedagogie nu există un capitol despre educația intelectuală, considerîndu-se, probabil, că problemele educației intelectuale sînt cuprinse în capitolul „Didactica". Este adevărat că o parte din aceste probleme sînt tratate și în capitolul „Particularitățile de vîrstă ale școlarilor". Dar, astfel risipite, problemele educației intelectuale ies din cîmpul atenției cititorului și rămîn insuficient cunoscute și tratate. De aceea, un capitol special despre educația intelectuală, în cuprinsul unui manual de pedagogie, ar obliga autorii la tratarea completă a tuturor chestiunilor și ar pune în centrul atenției această latură atît de importantă a educației comuniste. Aceasta ar contribui mult la prevenirea rămînerii în urmă la învățătură a elevilor, care în ultimă instanță, nu este altceva decît rămînerea în urmă a capacității de înțelegere și asimilare față de sporirea continuă a volumului de cunoștințe.

Ținînd seama de necesitatea însușirii din ce în ce mai temeinice a cunoștințelor de pedagogie de către întreaga masă a cadrelor didactice, ar fi necesară, poate, chiar o restructurare a manualelor de pedagogie. Un manual al cărui conținut este împărțit în capitole înșiruite unul după altul — chiar cînd autorii încearcă să reliefeze legătura dintre ele — nu poate oferi cititorilor o imagine clară și completă a sistemului științei pedagogice. Lipsa unui tablou logic închegat, al cuprinsului unei discipline este o piedică mare în însușirea acesteia. Propunem, mai mult cu titlu de discuție, o nouă structură a manualelor de pedagogie generală, structură ce ar face, după părerea noastră, mult mai accesibil sistemul pedagogiei generale:

Partea I

1. Obiectul, sarcinile, metodele pedagogiei.
2. Scopul și sarcinile educației comuniste.
3. Sistemul de învățămînt din R.P.R.

Partea a II-a — Teoria educației comuniste.

1. Educația intelectuală (în care includem particularitățile proceselor de cunoaștere ale școlarilor, formarea priceperilor și deprinderilor, formarea concepției științifice despre lume)
2. Educația politehnică
3. Educația morală
4. Educația fizică
5. Educația estetică

Partea a III-a — Mijloacele de realizare a educației comuniste

1. Învățămîntul
2. Munca
3. Arta

Partea a IV-a — Factorii educației comuniste

1. Școala (învățătorul, profesorul, diriginte, colectivul didactic, directorul)
2. Organizațiile de pionieri și U.T.M.
3. Familia
4. Internatul

Partea a V-a — Conducerea și administrarea școlii.

Din lipsă de spațiu, nu putem prezenta această schemă în mod analitic. Obiecțiunea principală ce s-ar putea ridica ar fi aceea că, în partea a III-a, s-ar repeta problemele din partea a II-a (mijloace și metode, forme de organizare etc.). O tratare atentă a fiecărei chestiuni ar evita însă repetițiile.

Intr-un manual, *ideile principale nu trebuie ascunse după cuvinte, propoziții sau fraze care risipesc atenția și diminuează importanța ideii.* Iată cîteva formule stereotipe de acest fel: de subliniat, de remarcat, este demn de subliniat faptul că, merită subliniat..., merită remarcat faptul că..., contribuie în mare măsură, contribuie în măsură însemnată, contribuie într-o măsură foarte mare, important de semnalat, important de reținut, joacă un rol deosebit, joacă un rol însemnat, în principal, demonstrează cu priso-

sință, fără îndoială că, rezultate rodnice, rezultate favorabile etc.

Dăm și cîteva citate în acest sens:

„Trebuie amintit că și la noi în țară pedologia a fost larg răspîndită, deoarece servea intereselor claselor dominante" (pag. 60). Deci „trebuie amintit"!? La ce servesc aceste două cuvinte în ansamblul frazei? Se putea spune precis: „Pedologia a fost larg răspîndită și în țara noastră, deoarece..."

Oricît de puține ar fi expresiile de acest fel, dar dacă sînt presărate în paginile unei cărți care este, în general, bine scrisă, îi scad din valoare, mai ales prin aceea că distrag atenția de la lucrurile principale.

Forma în care este redactat manualul *mai trebuie îmbunătățită și sub aspectul construcției logice a frazelor*. Deși manualul se impune prin claritate, în unele locuri se întîlnesc totuși un fel de salturi de la prima parte a frazei la cea de-a doua. De exemplu, la pagina 40 citim: «Școlile destinate în special copiilor celor exploatați constituie un sistem închis, un fel de „înfundătură" mulți dintre ei neavînd posibilitatea de a urma și termina nici măcar învățămîntul primar». Nu este nici o legătură între școlile „înfundate" și faptul că unii copii nu puteau termina nici școala primară. Aceste două idei nu au ce căuta în aceeași frază. Firesc ar fi fost să se spună că sistemul de școli închise era unul din mijloacele, prin care se bara drumul copiilor oamenilor muncii spre școlile secundare teoretice. Un alt exemplu: „Marea putere educativă a exemplului se datorește, în primul rînd, caracterului său concret, intuitiv, care corespunde particularităților gîndirii copiilor, înclinației lor de a imita atitudinea celor din jur. Această putere educativă a exemplului își are izvorul în dragostea și respectul copiilor pentru cei din jur, în special pentru părinți și educatori" (pag. 230). Intîi se spune că puterea educativă a exemplului se datorește caracterului său concret intuitiv. Apoi se spune că puterea educativă a exemplului își are izvorul — adică tot „se datorește" sau își are cauza — în dragostea și respectul copiilor pentru cei din jur. Așadar, cui se datorește puterea educativă a exemplului: caracterului său concret sau dragostei copiilor pentru cei din jurul lor? Se pare că nu este unul și același lucru. Din punct de vedere științific este justă prima afirmație. Cea de-a doua o contrazice pe prima și mai constituie și o eroare de fond. Puterea educativă a exemplului nu izvorăște din dragostea copiilor pentru cei din jur, ci dimpotrivă, dragostea copiilor pentru părinți și educatori își are izvorul în conduita și atitudinea adulților față de copii, în ultimă instanță — în „exemplul" personal al adultului.

In aceeași ordine de idei, citim la pagina 312, „In vederea realizării sarcinilor educației fizice este folosit un întreg sistem de mijloace: *exercițiile fizice* practicate sub diferite forme — gimnastică, jocuri de mișcare, dansuri populare, jocuri pregătitoare pentru jocuri sportive... De asemenea, pentru realizarea sarcinilor educației fizice este necesară folosirea rațională a următoarelor *condiții*: măsuri de igienă personală și socială, un regim rațional de muncă și repaos, o alimentație regulată și sănătoasă, folosirea factorilor naturali: apă, aer, soare". Așadar, se anunță „un întreg sistem de mijloace" și se anunță un *mijloc* (exercițiile fizice) și patru *condiții*. Apoi, de ce *exercițiile fizice* constituie un mijloc de educație fizică, iar măsurile de igienă personală, regimul de muncă și odihnă, alimentația etc. constituie *condiții* și nu tot mijloace? Sau inversînd, de ce *exercițiile fizice* nu pot fi, tot atît de bine o *condiție* a dezvoltării fizice ca și alimentația, măsurile de igienă etc.? Lucrurile nu trebuie complicate prin diviziuni exagerate atunci cînd nu sînt necesare.

Am analizat cîteva exemple de acest fel pentru a arăta dificultățile pe care le poate întîmpina cititorul din pricina unor formulări neatente. Asemenea formulări, rare în cuprinsul manualului, trebuie eliminate cu totul.

Cu toate observațiile de pînă aici, manualul rămîne totuși un manual de pedagogie generală mai întemeiat din punct de vedere științific, mai clar și complet decît manualele precedente elaborate în țara noastră. In plus are și meritul de a încerca să generalizeze experiența pozitivă acumulată de școala noastră de la reforma învățămîntului și pînă astăzi. Observațiile critice din recenzia de față nu reprezintă decît dorința noastră de a avea la dispoziție, cît mai curînd, un foarte bun manual de pedagogie.

PELAGHIA POPESCU și ION ROMAN
I.P.C.D. — Iași

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, din instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

Redacţia: Bucureşti, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74.

Lei 5

Tipografia Învăţământului — c. 1824

REVISTA DE PEDAGOGIE

T 3917

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Biblioteca orăș
SIBIU

9

ANUL X 1961

EDITURA DE STAT DIDACTICA ŞI PEDAGOGICA

1964
1990
97
- IUI 2005
IUL 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN* — directorul revistei; Conf. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*; Prof. univ. *BOTEZ EMIL*; Inv. *BUGA ELENA*; Educ. *CARABELA MARIA*; Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Conf. univ. *DANCSULY ANDREI*; Prof. *DRAGOMIRESCU ION*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Prof. *NEGULESCU ANGELA*; Prof. *VASILESCU ANTON* redactor șef

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

3917

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul X, nr. 9 *septembrie 1961*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

CUPRINS

Pag.

PROBLEME ALE ȘCOLII DE 8 ANI

Ștefan Birsănescu: Școala de 8 ani din R.P.R. și scopul ei instructiv-educativ 5

Gheorghe Sireteanu: Pregătirea elevilor pentru viață — sarcină de bază a școlii de 8 ani. 11

STUDII ȘI CERCETĂRI

Ilie Ilasievici: Formarea noțiunii de funcție în școala medie de cultură generală 21

Ion Bontaș și *Cornelia Nacu:* Considerații asupra verificării curente a cunoștințelor în școlile tehnice 37

Valentina Vișan și *Ecaterina Csengeri:* Pregătirea agricolă a elevilor din școlile sătești de cultură generală 48

Iosif Oanță: Unele probleme privind formarea deprinderilor de muncă prin orele de lucru manual. 56

Emil Domocoș și *Natalia Tomoioagă:* F. E. Dzerjinski despre educația comunistă a tineretului 66

CONSULTAȚII — DISCUȚII

Eliza Mihăiescu: Folosirea mijloacelor tehnice în predarea limbilor străine. 73

Norbert Goldhamer: Despre organizarea și desfășurarea lecțiilor din cadrul temei „Obiectul economiei politice". 84

Ilie Mirea: Predarea desenului decorativ la clasele I și a II-a. . . . 93

Maria Sîrbu-Taiban: Unele considerații asupra folosirii jocului didactic în grădinița de copii. 101

DE PESTE HOTARE

Didina Bărbulescu: Brigăzile de producție ale elevilor — formă importantă de legare a învățămîntului cu producția în școala sătească sovietică 108

Pompiliu Vilcu: Dezvoltarea învățămîntului în R. P. D. Coreeană. . . 115

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

M. Nicolae: Organizarea și educarea colectivului de elevi 119

I. Tomeanu și *I. I. Gabrea:* Lucrări ale Institutului german pentru perfecționarea profesională 124

Victoria Popovici: Cărți noi primite de Biblioteca centrală pedagogică . 127

3866

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

X-й год, № 9 *сентябрь 1961 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

ВОПРОСЫ ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ

ШТЕФАН БЫРСЭНЕСКУ: Восьмилетняя школа в РНР и её учебно-воспитательная цель . . . . . .

ГЕОРГЕ СИРЕТЯНУ: Подготовка учащихся к жизни — основная задача восьмилетней школы 11

ОЧЕРКИ и ИССЛЕДОВАНИЯ

ИЛИЕ ИЛАСИЕВИЧ: Формирование понятия функции в средней общеобразовательной школе 2

ИОН БОНТАШ и КОРНЕЛИЯ НАКУ: В связи с текущей проверкой знаний в технических школах 3

ВАЛЕНТИНА ВИШАН и ЕКАТЕРИНА ЧЕНГЕРИ: Сельскохозяйственная подготовка учащихся в сельских общеобразовательных школах . . 4

ИОСИФ ОАНЦЭ: Отдельные вопросы формирования трудовых навыков на уроках ручного труда 5

ЭМИЛ ДОМОКОШ и НАТАЛИЯ ТОМОЙОАГЭ: Ф. Э. Дзержинский о коммунистическом воспитании молодёжи 6

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ

ЭЛИЗА МИХАЙЕСКУ: Применение технических средств в обучении иностранным языкам 73

НОРБЕРТ ГОЛДХАМЕР: Об организации и проведении уроков на тему „Предмет политической экономии" 84

ИЛИЕ МИРЯ: Преподавание декоративного рисования в I-х и II-х классах . 93

МАРИЯ СЫРБУ-ТАЙБАН: По вопросу применения учебных игр в детских садах 101

ЗА РУБЕЖОМ

ДИДИНА БЭРБУЛЕСКУ: Производственные бригады учащихся — удачная и важная форма связи образования с производством в СССР . 108

ПОМПИЛИУ ВЫЛКУ: Развитие образования в Корейской Народно-Демократической Республике 115

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

М. НИКОЛАЕ: „Организация и воспитание коллектива учащихся" . . 119

И. ТОМЯНУ и И. И. ГАБРЯ: „Работы Немецкого института по усовершенствованию учителей профессиональных школ" 124

ВИКТОРИЯ ПОПОВИЧ: Новые книги, полученные Центральной педагогической библиотекой 127

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

X-ème année, nr. 9 *Septembre 1961*

SOMMAIRE

Pag.

LE PROBLÈME DE L'ÉCOLE DE 8 ANS

Ştefan Bîrsanescu: — L'école de 8 ans dans la R.P.R. et son but instructif — éducatif. 5

Gheorghe Sireteanu: — La préparation des élèves pour la vie — charge essentielle de l'école de 8 ans 11

ÉTUDES ET RECHERCHES

Ilie Ilasievici: — Formation de la notion de fonction dans l'école moyenne de culture générale 21

Ion Bontaş et *Cornelia Naco:* — Considérations sur la vérification courante des connaissances dans les écoles techniques 37

Valentina Vişan et *Ecaterina Csengeri:* — La préparation agricole des élèves dans les écoles rurales de culture générale 48

Iosif Oanţă: — Certains problèmes concernant la formation des habitudes de travail par les heures de travail manuel 56

Emil Domocoş et *Natalia Tomoioagă:* — F. E. Dzerjinski sur l'éducation communiste des jeunes 66

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Eliza Mihăiesco: — Utilisation des moyens techniques dans l'enseignement des langues étrangères 73

Norbert Goldwamer: — Organisation et déploiement de leçons concernant le thème „L'objet de l'économie politique" 84

Ilie Mirea: — L'enseignement du dessin décoratif dans les classes de I et II-ème élémentaires 93

Maria Taiban-Sîrbu: — Quelques considérations sur l'emploi du jeu didactique dans les jardins d'enfants 101

DE L'ÉTRANGER

Didina Barbulesco: — Les brigades de production des écoliers — forme réussie et importante de liaison entre l'enseignement et la production dans l'U.R.S.S. 108

Pompiliu Vîlco: Développement de l'enseignement dans la R. D. Coréenne. . . 115

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

M. Nicolae: — L'organisation et l'éducation de la collectivité des élèves . . 119

I. Tomeanu et *I. I. Gabrea:* — Travaux de l'Institut allemand pour le perfectionnement du corp enseignant qui travaille dans les écoles profesionnelles. 124

* * * — Livres nouvellement reçus par la Bibliothèque Centrale pédagogique 127

PROBLEME ALE ŞCOLII DE 8 ANI

ŞCOALA DE 8 ANI DIN R.P.R. ŞI SCOPUL EI INSTRUCTIV-EDUCATIV

Prof. univ. ŞTEFAN BÎRSĂNESCU

Interesul nostru viu faţă de şcoala de 8 ani porneşte de la convingerea că, atunci cînd conducerea de stat întemeiază sau reorganizează o şcoală, teoria pedagogică este datoare să reflecteze asupra acelei şcoli, să semnaleze problemele noi de educaţie şi învăţămînt şi să propună soluţii.

Dintre diferitele probleme care se pot pune pentru pedagogi în legătură cu şcoala de 8 ani (problema organizării şi a scopului ei, a conţinutului, a metodelor ei etc.), ne-am ales spre cercetare pe aceea a *scopului instructiv-educativ* al acestei şcoli, considerînd-o de o importanţă deosebită, fiindcă de claritatea scopului ei depind două mari activităţi: cea a profesorilor de la clasele III—VIII, cărora scopul le serveşte ca normă de lucru pentru organizarea şi desfăşurarea justă a procesului de învăţămînt, şi aceea a cadrelor didactice din universităţi [1] şi institute pedagogice de trei ani, pentru care scopul şcolii de 8 ani este unul din firele călăuzitoare ale pregătirii studenţilor.

În studiul acestei probleme, măsurile preconizate de tov. Acad. Ilie Murgulescu ministrul Învăţămîntului şi Culturii, constituie elementele de bază. Prezentînd scopul şcolii de 8 ani, în propunerile M.I.C. se arată că: „Răspunzînd cerinţelor progresului şi sarcinilor trasate de partid şi guvern, şcoala de 8 ani are ca scop să asigure elevilor un orizont de cultură generală şi politehnic mai larg decît şcoala de 7 ani, să realizeze o mai strînsă legătură a învăţămîntului cu viaţa, să formeze la elevi deprinderi practice de muncă mai largi, să întărească şi să dezvolte şi mai mult educaţia comunistă a elevilor. Ea trebuie să asigure prin conţinutul lecţiilor şi prin întreaga sa activitate didactică-educativă dezvoltarea multilaterală a personalităţii elevilor în aşa fel ca pregătirea lor teoretică şi practică să se îmbine armonios cu însuşirea unor înalte trăsături morale, cu educaţia estetică şi fizică la nivelul vîrstei elevilor" [2].

---

1 Absolvenţii Universităţii predau în şcoala de 8 ani specialitatea secundară.

2 **Ilie Murgulescu,** Problemele principale privind trecerea la şcoala generală de 8 ani (Şcoala de 8 ani din R.P.R.), 1961, p. 14—15.

În lumina acestor precizări ne propunem să studiem mai jos scopul instructiv-educativ al şcolii de 8 ani, examinînd următoarele teme subalterne: şcoala de 8 ani şi trăsăturile ei specifice; scopul şcolii de 8 ani şi elementele lui în comparaţie cu cel al şcolii de 7 ani; rezultatele aşteptate de la şcoala de 8 ani sub raportul scopului ei.

Şcoala de 8 ani şi trăsăturile ei specifice. Această şcoală, aşa cum a fost înfăţişată, clar, documentat şi argumentat [1] de tov. Acad. Ilie Murgulescu, promite să fie o realizare de înaltă politică şcolară, exprimată succint în:

a) pregătirea profesorilor în universităţi şi institute pedagogice de trei ani;

b) învăţămîntul prin profesori specializaţi — profesorii din Şcoala de 8 ani predau materia sau materiile de studii în care s-au specializat, garantînd astfel caracterul ştiinţific al conţinutului lecţiilor;

c) plan de învăţămînt şi programe şcolare, care să asigure elevilor o cultură superioară, pe plan extensiv şi intensiv, şcolii de 7 ani; planul de învăţămînt al acestei şcoli prevede discipline noi (de exemplu, educaţia cetăţenească, noţiuni de contabilitate etc.), iar programa şcolară un conţinut mai bogat;

d) gruparea materiilor de studiu după direcţiile şi formele principale de educaţie (grupa studiilor umanistice: limba romînă, istoria, educaţia cetăţenească, limba rusă, limba occidentală, dirigenţia; grupa de studii realist-practice: matematica, noţiuni de contabilitate, fizica, chimia, ortografia, ştiinţele naturale, activităţile practice; grupa de discipline pentru educaţia fizică şi estetică: desenul, caligrafia, cîntul şi muzica, educaţia fizică, ansamblul coral şi colectivul sportiv);

e) sporirea activităţilor practice, pentru ca şcoala „să realizeze o mai strînsă legătură a învăţămîntului cu viaţa, să formeze la elevi deprinderi practice de muncă mai largi" [2].

Acestea sînt notele specifice ale şcolii de 8 ani şi ţin de noul scop al şcolii.

Scopul instructiv-educativ al şcolii de 8 ani şi elementele lui în comparaţie cu cel al şcolii de 7 ani. În legătură cu prima chestiune — scopul instructiv-educativ al şcolii de 8 ani şi elementele lui — raportîndu-ne la cerinţele expuse mai sus — vom face unele constatări, ajutaţi de categoriile pedagogiei.

Prima formulă „şcoala are sarcina să pregătească, să formeze oameni capabili să dea viaţă măreţelor obiective înscrise în planurile de dezvoltare a economiei şi culturii" [3] — în termeni pedagogi imprimă ideea că: scopul educaţiei din şcoala de 8 ani este formarea comunistului, care colaborează activ şi competent la dezvoltarea economiei şi culturii.

Această cerere îşi găseşte justificarea în transformările economice şi sociale din patria noastră.

---

1 Ilie Murgulescu, op. cit., p. 5—69.
2 Idem, p. 14.
3 Idem, p. 5.

A doua formulă din precizările citate (această școală este chemată să formeze „oameni temeinic și multilateral pregătiți, stăpîni pe cuceririle științei și tehnicii înaintate“ [1] exprimă cererea de a da elevilor o cultură generală de bază și multilaterală sau o cultură extensivă și intensivă, în centrul căreia să stea știința și tehnica înaintată.

Ca și prima cerere, și aceasta își are motivarea ei: o astfel de cultură este necesară pentru ca educația să-și dea roadele; societatea socialistă, pentru ca să se poată construi, are nevoie de oameni care cunosc știința și tehnica înaintată.

A treia precizare din textele privitoare la scopul educației în școala de 8 ani este aceea ca, elevii să fie formați ca oameni „animați de gînduri și sentimente înalte, militanți activi pentru triumful socialismului, demni de epoca socialismului victorios și a construirii comunismului“ [2].

Această cerință înseamnă, în termeni pedagogici, recomandarea de a asigura elevilor educația morală în spiritul moralei comuniste. Aci sînt de reținut cu deosebire expresiile: „animați de gînduri și sentimente înalte“, „militanți activi“, „demni de epoca socialismului victorios“. Acestea traduc o anumită preocupare pedagogică — aceea de a nu ne mărgini în educație la cultivarea gîndirii și a sentimentelor în general, ci de a proceda la dezvoltarea gîndirii și sentimentelor înalte; de a nu ne limita la formarea omului, ci de a păși la formarea unui nou tip de om, caracterizat prin militantism, atitudini ferme, acțiuni creatoare, conduită plină de demnitate etc.

Celor trei precizări referitoare la scopul instructiv-educativ în școala de 8 ani, li se adaugă o *a patra:* să urmărim o mai strînsă legătură a învățămîntului cu viața, o îmbinare a pregătirii teoretice cu cea practică și un orizont politehnic mai larg decît în școala de 7 ani.

Această cerință este clară, însemnînd în termeni pedagogici recomandarea ca școala de 8 ani să dea elevilor ei o cultură teoretică-pedagogică și un învățămînt politehnic mai larg.

Noua cerință este profund îndreptățită, ea reflectînd nevoile producției materiale și ale dezvoltării industriei și tehnicii mereu crescînde. Prin urmărirea acestui scop, școala noastră, ruptă în trecut de realitățile vieții, devine un factor tot mai important pentru soluționarea problemelor vitale ale poporului.

Precizările citate cu privire la scopul instructiv-educativ al școlii de 8 ani se încheie cu formularea unui dublu scop special: însușirea înaltelor trăsături morale să se îmbine armonios cu educația estetică și fizică a elevilor.

Dubla cerere este profund îndreptățită: cererea privind educația estetică, pentru omul de tip nou, socialist, prezintă azi mai mult decît în trecut o mare importanță, atît în condiția ei de pregătire a omului pentru frumos, cît și în aceea de educație multilaterală a omului prin intermediul frumosului. Esteticul este una din valorile care solicită

1 Ibidem.
2 Ibidem.

amplu pe om şi-l poate înălţa şi angaja la emoţii superioare care-l înnobilează. La rîndul ei, cerinţa pentru educaţia fizică îşi are rolul ei bine definit în societatea socialistă: în condiţia ei, de grijă pentru dezvoltarea armonioasă a fizicului uman, cît şi a calităţilor morale şi estetice, axate pe o frumoasă dezvoltare fizică, ea contribuie la desăvîrşirea omului societăţii socialiste.

În concluzie deci, la întrebarea iniţială: care este scopul procesului instructiv-educativ în şcoala de 8 ani? — pe baza ideilor de mai sus stabilim: acest scop este formarea cetăţeanului comunist, înzestrat cu o cultură generală temeinică şi multilaterală, cu o cultură politehnică asociată cu deprinderi practice şi cu educaţie morală, estetică şi fizică, toate realizîndu-se printr-o îmbinare armonioasă.

Dar prin ce diferă oare acest scop al şcolii de 8 ani de cel al şcolii de 7 ani? Întrebarea îşi găseşte justificarea ei în nevoia de a demonstra că şcoala de 8 ani nu înseamnă vechea şcoală de 7 ani, sporită cu un an, şi ca atare, scopurile lor diferă.

E adevărat că şcoala de 8 ani are ca prim scop educaţia comunistă a elevilor ca şi şcoala de 7 ani, dar ea diferă de aceasta prin faptul că, urmărind acelaşi scop, caută să-l realizeze într-o formă mai amplă, mai largă şi mai temeinică, folosindu-se de două mijloace speciale, noi: de educaţia cetăţenească (disciplină nouă) şi de cadre didactice cu pregătire superioară chiar de la clasa a III-a.

Este de asemenea adevărat că şcoala de 8 ani are ca scop să asigure elevilor ei cultura generală ca şi şcoala de 7 ani, dar ea diferă de aceasta prin note specifice; ea are ca scop o cultură generală temeinică, de bază şi de un orizont mai larg, dăruită elevilor printr-o predare pe specialităţi de către oameni calificaţi. Aici totul dovedeşte o diferenţă de calitate între scopurile urmărite de cele două şcoli.

Este just ca şcoala de 8 ani să aibă şi alte scopuri comune cu şcoala de 7 ani, de exemplu, acela de a face elevilor educaţie morală, estetică şi fizică, totuşi, şi sub acest raport cele două şcoli diferă. Mai întîi, şcoala de 8 ani dispune de un an în plus — an care, începînd epoca pubertăţii (adolescenţei), reprezintă un an în plus în dezvoltarea elevului şi deci posibilităţi mai mari de cultivare. În afară de aceasta, cadrele didactice ale şcolii de 8 ani dispun de studii care le dau posibilitate să formeze mai bine pe şcolari sub raportul înţelegerii obiectivelor înscrise în planurile de dezvoltare a economiei şi culturii noastre. În fine, la toate acestea se adaugă cultura generală şi politehnică mai largă şi mai temeinică, favorizînd posibilitatea unei educaţii morale, estetice şi fizice mai eficace.

O observaţie analogă este necesar să facem şi în ce priveşte cultura politehnică; deşi prezentă în cele două şcoli, pentru cea de 8 ani este propusă în forme mai ample şi în vederea formării de calităţi educative noi.

În concluzie: sub raportul scopului, şcoala de 8 ani nu reprezintă şcoala de 7 ani suplimentată cu un an, ci o şcoală deosebită, în faţa căreia stau scopuri mai mari şi mai ample, şi anume de a spori unele din

calitățile educative urmărite și de școala de 7 ani și de a forma noi calități instructiv-educative.

Rezultatele așteptate de la școala de 8 ani sub raportul scopului ei. În legătură cu această problemă ne propunem să aducem unele lămuriri.

În ce privește pe profesori, socotim că aceștia vor trebui să tragă o justă concluzie, reflectînd serios la scopul amplu și însemnat al școlii de 8 ani. Ei sînt chemați pentru o muncă didactică-educativă de calitate și de o mai mare finețe. Ei trebuie să se convingă că în școala de 8 ani, predarea, ca să ofere elevilor un fond științific sau tehnic, trebuie să fie bine pregătită ; lecția, urmînd să cultive calități ample și noi, să devină o operă de creație pedagogică, iar întreaga atmosferă a școlii să dobîndească aspectul de atmosferă de creație pedagogică. Aici nu ne mai putem limita la un proces de învățămînt care să dea cunoștințe, ci este nevoie de un alt proces, mai bogat, prin care promovăm și sentimente înalte, formăm convingeri și trăsături de caracter și pregătim astfel un bun cetățean al societății socialiste.

În mod analog se prezintă situația și în ce privește elevii școlii de 8 ani. De la urmărirea scopului acestei școli nu așteptăm o simplă înarmare a elevilor cu anumite cunoștințe, priceperi si deprinderi, ci mult mai mult : formarea cetățeanului societății socialiste, capabil să ia o justă poziție față de cultură, față de muncă și disciplină, față de tovarășii săi. El va fi un tînăr care înțelege în mod adînc datoriile și drepturile lui în societatea socialistă ; terminînd școala, el va iubi și va căuta mai departe școala, știința, tehnica, arta, va păstra legătura cu profesorii, cu cartea și presa, comportîndu-se ca un membru atașat statului socialist. În fine, înarmat cu cultură politehnică, el se va forma prin noi studii ca bun profesionist, specializîndu-se într-o anumită ramură de producție materială sau spirituală, orientat continuu de concepția științifică despre natură, societate și om.

În plus, la acest tînăr, cultura nu se va rezuma la cunoștințe și tehnică, ci se va amplifica prin idei și sentimente de nivel ridicat, asociate cu o voință creatoare.

*

* *

Implinind această analiză a scopului școlii de 8 ani din R.P.R., încheiem expunerea de față cu unele propuneri.

Mai întîi propunem ca oamenii de școală, pedagogii și institutele de cercetări științifice, I.P.C.D. și cu deosebire Institutul de științe pedagogice să desfășoare o vie și amplă cercetare științifică în vederea constituirii unei pedagogii sistematice a școlii de 8 ani, elaborate în perspectiva scopului procesului ei instructiv-educativ, care, precum se știe, reflectă cerințele de azi ale societății noastre socialiste.

Socotim apoi absolut necesar organizarea unei conferințe publice privitoare la școala de 8 ani, spre a oferi lămuririle necesare în diversele probleme ale acestei școli, în vederea popularizării ei. Astfel de conferințe ar trebui să intereseze în mod deosebit cadrele didactice care urmează

să predea în această școală, pe cele de la universități și institute pedagogice de trei ani, cît și pe cei de la I.P.C.D., pentru a lega procesul lor didactic de scopul și problemele acestei școli și pentru a-și umple prelegerile lor cu un conținut corespunzător.

În sfîrșit, întrucît institutele pedagogice de trei ani constituie centrul principal de alegere și formare a cadrelor didactice ale școlii de 8 ani, găsim necesar ca acestor cadre să li se acorde o mare atenție, cu deosebire în ce privește alegerea și numirea lor, deoarece ele trebuie să fie buni profesori și pedagogi.

Realizarea acestor cerințe presupune eforturi, energie, competență și mai ales o continuitate de lungă durată a muncii, reclamate de o bună funcționare a școlii de 8 ani, dar ea o merită în condiția ei specială de școală a întregului popor, spre a-l pregăti pentru un nivel mai ridicat sub raport ideologico-politic, științific și tehnic, moral, estetic și fizic, spre a corespunde progreselor industriei, tehnicii, științei și artei din patria noastră.

PREGĂTIREA ELEVILOR PENTRU VIAȚĂ — SARCINĂ DE BAZĂ A ȘCOLII DE 8 ANI

Inv. *GH. SIRETEANU*
Șipote-Hîrlău

Desăvîrșirea construcției societății socialiste pune în fața școlii noastre noi și importante sarcini. Școala trebuie să aibă rădăcinile adînc înfipte în realitățile noastre sociale, să cunoască perspectivele de dezvoltare ale țării noastre, pentru a putea pregăti pe elevi — viitorii cetățeni — în așa fel, ca ei să participe activ și creator la construcția noii societăți. Această sarcină de mare răspundere însuflețește pe slujitorii ei în munca nobilă de făurire a omului nou.

Pentru a se putea încadra în viața societății noastre, elevii trebuie să o cunoască, să o înțeleagă și în conștiința lor să se întărească neîncetat dorința de a participa la înfăptuirea ei. Acest lucru nu se poate realiza decît printr-o strînsă legătură a școlii cu viața, prin axarea întregului proces instructiv-educativ pe cerințele vieții, ale practicii construirii socialismului, care să se reflecte în pregătirea lor. Sarcina pregătirii elevilor pentru viață apare așadar, într-o lumină deosebit de puternică.

Nu numai școala de 8 ani va contribui la pregătirea elevilor pentru viață, ci și întregul nostru sistem de învățămînt va urmări realizarea acestei sarcini. Se pare însă că pentru școala de 8 ani aceasta are o importanță deosebită din două motive: în primul rînd, școala de 8 ani își aduce contribuția sa de seamă la formarea personalității viitorilor cetățeni — contribuție de început, care are o importanță deosebită pentru realizarea scopului propus; în al doilea rînd, o parte din viitorii cetățeni vor rămîne la nivelul de pregătire dat de școala de 8 ani, ceea ce înseamnă că viitorul absolvent al acestei școli va trebui să facă față cerințelor, pe care viața le impune atît în domeniul muncii, cît și al relațiilor sociale.

Desigur, în viitor vor fi tot mai puțini cei care vor rămîne la nivelul de pregătire al școlii de 8 ani.

Dar, școala de 8 ani va fi școala generală obligatorie pentru întregul tineret al patriei noastre. Deci, pregătirea pentru viață a elevilor nu poate fi lăsată pe seama altor grade de școli. Aceasta nu înseamnă că școala de 8 ani va putea realiza o pregătire completă. Ea o va realiza la nivelul

la care permite vîrsta elevilor. Ar fi nejust ca în activitatea școlii de 8 ani să nu se țină seama de posibilitățile de desăvîrșire ulterioară a pregătirii elevilor. Dar tot atît de nejust ar fi să se neglijeze sarcina pregătirii pentru viață a elevilor, în speranța că va fi realizată în școlile pe care absolvenții le vor urma după terminarea școlii de 8 ani. Școala de 8 ani reclamă un sistem unitar și complex de acțiuni, în stare să asigure o bună pregătire pentru viață a elevilor.

În mod obișnuit, prin pregătirea pentru viață se înțelege familiarizarea elevilor cu diferite procese de producție, precum și formarea deprinderilor pentru a face față într-un sector oarecare al muncii productive. Se pare că sfera noțiunii este limitată la acest aspect. De aici, manifestarea a două tendințe:

— *una* care consideră că pregătirea pentru viață cade în sarcina profesorilor care predau anumite discipline ca matematica, fizica, chimia, științele naturale, cunoștințele agricole sau industriale, și în special, a profesorului care predă lucrările practice; se afirmă că pregătirea pentru viață înseamnă că elevii trebuie să știe să muncească și acest lucru se realizează, cel mai bine, în cadrul activităților practice, lucru care nu este lipsit de semnificație; această concepție își are originea în faptul că unele discipline — ca cele enumerate — familiarizează pe elevi în mod nemijlocit cu unelte, mașini, procese de producție, contribuind la realizarea elementelor de învățămînt politehnic; această apreciere își are semnificația sa;

— *a doua* tendință constă în considerarea procesului de însușire a cunoștințelor ca sarcină principală a școlii; este — dacă putem s-o numim așa — o tendință „teoretizantă" a învățămîntului.

Nu se poate nega că această apreciere nu este în parte justificată. Firește, însușirea cunoștințelor de către elevi nu poate fi considerată ca sarcină minoră. Depinde însă de căile prin care se realizează acest proces. Se pare însă că ambele tendințe nu contribuie la formarea unei concepții juste și unitare, care să stea la baza activității viitoarei școli de 8 ani.

Pregătirea pentru viață nu constă numai în a forma deprinderi de muncă, nici în acumularea unui volum de cunoștințe. Pregătirea pentru viață presupune a învăța pe elevi cum să muncească mai bine și cum să trăiască în societate. A învăța pe elevi să depună o muncă utilă societății este un lucru foarte important. Dar nu este vorba de orice fel de muncă, ci numai de aceea care pornește din convingere, de munca depusă în folosul întregii societăți și care se încadrează în linia progresului tehnic.

„Munca nu este numai o obligație, ci și o chestiune de onoare pentru toți membrii societății" [1]. Este vorba deci, de o anumită concepție care stă la baza muncii. Această concepție se formează atît în procesul muncii fizice, cît și în procesul muncii intelectuale, desfășurate de elevi.

„Îmbinarea muncii intelectuale cu cea fizică nu este o sporire mecanică a eforturilor fizice paralel cu cele intelectuale, ci îmbinarea continuă a eforturilor intelectuale cu cele fizice" [2]. Îmbinarea acestor eforturi duce și la formarea deprinderilor de a depune o muncă creatoare, și a trăsăturilor morale cerute de regulile convietuirii socialiste. A avea o atitudine conștientă față de muncă, față de proprietatea obștească, a te strădui să-ți însușești cele mai noi metode de muncă și a le perfecționa continuu, a

[1] *P. Orlovțev:* Socialismul și personalitatea, E.S.P.L.P., București, 1957, p. 88.

[2] *V. A. Suhomlinski:* Educarea atitudinii comuniste față de muncă, E.S.D.P., 1960, p. 63.

avea o atitudine justă față de tovarășii de muncă și a respecta regulile conviețuirii sociale sînt cerințe pe care societatea socialistă le impune fiecărui om. Toate aceste trăsături se formează în procesul general al muncii. Din acest motiv munca intelectuală și fizică, desfășurată de elevi reprezintă o unitate indestructibilă. În acest sens este necesar „a întări convingerea elevilor că, cu cît eforturile mîinilor se sprijină pe o bază intelectuală mai bogată, cu atît munca productivă este mai plină de bucurii, cu atît viața spirituală a omului are o valoare mai mare" [1].

Îmbinarea muncii intelectuale cu cea fizică în procesul de pregătire a elevilor pentru viață este justificată și din punct de vedere pedagogic (realizînd sarcina dezvoltării multilaterale a elevilor), și din punct de vedere psihologic (contribuind la întărirea reprezentărilor și, deci, la însușirea temeinică a cunoștințelor). Așadar, pregătirea elevilor pentru viață presupune ca factor hotărîtor munca, în sensul larg al acestei noțiuni. Pentru ca munca să-și ajungă ținta, este necesar „ca ea să fie însuflețită de scopurile înalte ale construirii societății comuniste, să fie înțeleasă importanța și necesitatea ei, să existe dragoste și pasiune pentru muncă" [2].

Pregătirea pentru viață mai presupune și integrarea spirituală în societatea în care vor trăi elevii. Aceasta necesită formarea unei concepții științifice despre lume, înțelegerea legilor obiective de dezvoltare a societății, un înalt nivel cultural, care să permită înțelegerea evenimentelor pe care le vor trăi. Tocmai în acest sens s-a prelungit durata școlii generale obligatorii cu un an. În viitor, omul care nu va ști să facă față muncii ce i se va încredința, se va simți la fel de stingher, ca și acela care — să presupunem — va mai crede în „vrăji băbești" sau nu se va putea orienta în evenimentele curente.

Omul societății socialiste nu este numai un om care contribuie la procesul muncii sociale, ci este un om care participă activ la viața socială; un om care ia parte activă la conducerea treburilor obștești. Pregătirea pentru viață a elevilor, îmbracă și acest aspect. La o asemenea pregătire își aduc contribuția lecțiile de literatură, istorie, geografie, educație cetățenească, introduse la clasa a VIII-a. Oare cunoașterea eroilor unor opere literare, a realizărilor regimului de democrație populară, a exemplelor de eroism în muncă, nu contribuie la dezvoltarea dragostei și pasiunii pentru muncă și a respectului față de cei ce muncesc? Noi credem că da. Oare mai rămîne îndoială că aceste trăsături sînt necesare omului în viață, ca fiind cerute de însăși viața societății noastre? Iată deci, că la pregătirea elevilor pentru viață contribuie toate obiectele de învățămînt, precum și toate activitățile desfășurate în școală și în afara ei; unele le formează deprinderi directe de muncă, altele trăsăturile morale necesare conviețuirii sociale.

Prin rezolvarea problemei în sensul celor expuse mai sus, se realizează principiul educativ al procesului de învățămînt, care — după cum se știe — reprezintă axa activității didactice. După cum se vede, noi acor-

[1] Idem, p. 65.

[2] Principalele probleme ale instrucției și educației prin muncă în școala de 8 ani, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 4/1960, p. 9.

dăm o înțelegere mai largă acțiunii de pregătire a elevilor pentru viață. Credem că această înțelegere ar duce la realizarea unității metodico-didactice a școlii de 8 ani și la formarea unei concepții unitare asupra sistemului de muncă a cadrelor didactice care vor lucra în ea.

Actuala școală de 7 ani nu realizează în întregime această cerință, datorită, pe de o parte sistemului de organizare a muncii (pe clase și catedre), iar pe de altă parte, nivelului de pregătire a cadrelor care lucrează în această școală. Or, *„caracterul constant, concordanța și consecvența în cerințele pe care adulții le impun copiilor"* [1] reprezintă una din condițiile care fac ca educația să-și atingă scopul propus.

În momentul de față clasele V—VII ale școlii de 7 ani lasă impresia că formează mai mult o unitate cu clasele VIII—XI ale școlii medii. Bănuim că în școlile de 11 ani acest lucru se resimte mai puternic. Din acest motiv, munca desfășurată la clasa V-a nu o continuă întotdeauna pe cea din clasa a IV-a, așa cum ar fi firesc. De pildă, sînt cadre didactice care rămîn surprinse de faptul că elevii din clasa a V-a nu pot lua notițe după expunerea liberă a profesorului; sau se miră de faptul că elevii din clasa a V-a aplică în practică cu oarecare greutate, în special, regulile și definițiile care nu se bazează pe reprezentări clare, formate prin priceperea nemijlocită a materialului. Se pierde din vedere că la această vîrstă aceste deprinderi nu pot fi consolidate, ci sînt în curs de formare și consolidare. Există o prea mare diferențiere a sistemului de muncă de la clasa a IV-a față de cel de la clasa a V-a, care duce la existența unui prag între cele două clase.

De multe ori lecțiile și activitățile la clasa a V-a se desfășoară ca la clasa a VII-a, sau chiar ca la clase mai mari. Toate acestea duc la existența „pragului" dintre cele două clase, a cărui existență nu este justificată, deoarece, între luna iunie (data terminării clasei a IV-a) și luna septembrie (data începerii clasei a V-a) ale aceluiași an, în dezvoltarea copiilor nu se observă nici un prag. Existența lui se datorește sistemului de muncă prea diferențiat de la clasa a V-a. Ne referim, nu atît la sistemul de organizare a muncii (predarea pe obiecte), cît la metodele folosite. Că lucrurile stau așa, o dovedește faptul că ele s-au petrecut chiar în condiții de experiment, cînd profesorii au predat la clasele a III-a și a IV-a, după cum rezultă din unele lucrări [2], confirmate și de observațiile noastre. Există, așadar, un prag prea pronunțat între clasele a IV-a și a V-a. Pentru înlăturarea lui, proiectul școlii de 8 ani preconizează predarea pe obiecte, începînd de la clasa a III-a sau chiar clasa I.

În ceea ce privește problema de care ne ocupăm — formarea unei concepții unitare despre munca în școala de 8 ani, în vederea realizării unei temeinice pregătiri a elevilor pentru viață — schimbarea predării pe obiecte de la clasa a V-a la clasa a III-a, sau chiar la clasa I, nu rezolvă prin ea însăși problema. La clasele mici nu se pune problema greutății cunoștințelor în sine, ci a greutății modului de a le face cunoscute elevilor. Nu trebuie să fie cineva specialist în matematică, pentru a putea rezolva o problemă de nivelul clasei a IV-a, dar trebuie să fie specialist în a o face înțeleasă elevilor, pentru ca ei să-și formeze deprinderea respectivă. Este mai ușor, de pildă, de ținut o lecție de istorie la clasa a VIII-a, decît la clasa a IV-a. Rezultă că la școlarii mici este vorba, întîi de toate, de folosirea metodelor adecvate particularităților de vîrstă.

În acest sens credem că trebuie privită problema desființării diferențierilor existente între clasa a IV-a și a V-a. În caz contrar, predarea pe obiecte începînd de la clasa a III-a sau clasa I, n-ar face decît să mute greutățile pe care le întîmpină elevii în clasa a V-a cu doi, sau mai mulți ani mai devreme și acest lucru ar avea urmări negative, în ceea ce privește pregătirea pentru viață a elevilor din școala de 8 ani.

Iată de ce considerăm necesară o apropiere a claselor V—VIII de clasele I—IV, în sensul gradării treptate a cerințelor și a continuității metodelor folosite în munca cu

---

1 *A. A. Liublinskaia:* Baza fiziologică a dezvoltării și educației copilului, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 3/1955, p. 84.

2 *Luminița Ghivirigă* și *Cornelia Marinescu:* Continuitatea în munca instructiv-educativă la clasele a IV-a și a V-a, E.S.D.P., 1960, p. 54—55.

elevii. Pe cît este de necesar ca în clasele III—IV să se introducă unele procedee folosite în munca la clasele V—VII, tot atît este de necesar ca unele procedee folosite la clasele I—IV să nu dispară brusc în clasa a V-a. Este vorba, în special, de predarea intuitivă, de ritmul expunerii, de procedeele de verificare a cunoștințelor ș.a. Acestea reprezintă măsuri tranzitorii pînă la pregătirea cadrelor unice pentru școala de 8 ani, care vor fi specializate și în domeniul științific, și în ceea ce privește metodica muncii cu elevii din clasele I—VIII.

Trecerea la școala generală obligatorie de 8 ani permite o mai bună eșalonare a obiectelor de studii și a materiei în cadrul fiecărui obiect. Se elimină în felul acesta greutățile întîmpinate de elevi în însușirea unor cunoștințe, care depășeau puterea lor de înțelegere. De asemenea, se evită supraîncărcarea elevilor, numărul de ore săptămînal fiind de maximum 32. Rămîne astfel suficient timp pentru pregătirea temelor și activitățile recreative-instructive, care au o influență pozitivă în ceea ce privește pregătirea elevilor pentru viață. În afară de orele rezervate obiectelor de studiu, proiectul planului de învățămînt prevede și două ore săptămînal la fiecare clasă pentru munca patriotică și de autodeservire, activități ce se vor desfășura sub îndrumarea organizațiilor de pionieri și U.T.M. Este o notă nouă pe care o aduce proiectul planului de învățămînt pentru școala de 8 ani. Tocmai acest fapt, ca și faptul că grupa de studii realist-practice cuprinde 36,93% din numărul total de ore, prevăzut în proiectul de plan pentru clasele I—VIII, arată direcția principală de pregătire a elevilor.

O altă măsură, menită să asigure o mai bună pregătire a elevilor potrivit cu cerințele vieții, o constituie și faptul că pentru perioada de iarnă sînt prevăzute la clasele V—VIII lucrări practice diferențiate pentru fete și băieți. Se realizează, astfel, dezideratul exprimat de părinți și de elevi.

Proiectul planului de învățămînt pentru școala de 8 ani, ca și conținutul programelor vor oferi posibilități sporite, în ceea ce privește pregătirea elevilor pentru viață, față de posibilitățile pe care le oferă școala de 7 ani. Ele sînt determinate atît de durata de școlarizare, cît și de conținutul activităților școlare. Dar, nu este suficient să existe numai posibilități oferite de planul și programele școlare. Pregătirea elevilor pentru viață depinde, în cea mai mare măsură, de felul cum sînt folosite aceste posibilități, cum sînt traduse în practică.

În pregătirea elevilor pentru viață — în accepția expusă de noi — școala de 7 ani a acumulat o bogată experiență. Urmează ca această experiență să fie valorificată și îmbogățită în sensul adaptării ei la cerințele școlii de 8 ani.

*
* *

Pentru că atunci cînd este vorba de pregătirea elevilor pentru viață, atenția este îndreptată în special asupra *activităților practice,* vom începe cu ele. În această formă de activitate apar mai pregnant atît părțile pozitive, cît și cele negative. Principala formă a activităților practice în școala sătească o constituie activitățile practice agricole, executate — în special — pe terenul agricol, unde elevii aplică cunoștințele căpătate, mai ales, la cunoștințele agricole și științele naturale.

În organizarea lucrărilor practice agricole se observă mai multe tendințe. *Prima* constă în cultivarea unor plante pe suprafețe mici, cu scopul ca elevii să observe viața plantelor și să capete deprinderi de a cultiva plantele respective. Ea este motivată în sensul că elevilor le este suficient să li se arate cum trebuie să lucreze. Este drept că elevii trebuie învățați cum să lucreze, dar pentru a-și forma deprinderi ca să lucreze într-un anumit mod, ei trebuie să lucreze efectiv. În felul acesta se urmărește însușirea sau aprofundarea unor cunoștințe și mai puțin formarea deprinderilor efective pentru aplicarea cunoștințelor. Concepute astfel, lucrările practice au un pronunțat caracter instructiv. Teoria este însă ruptă de practică, iar elevii nu-și formează deprinderi de muncă; ei își însușesc o serie de cunoștințe, fără a avea posibilitatea de a le aplica în procesul muncii.

A doua tendință constă în organizarea activităților practice pe bază de muncă efectivă, sub motiv că, elevii trebuie să-și formeze deprinderea de a munci. În această situație, elevii sînt puși, de pildă, să prășească suprafețe întinse, care depășesc uneori puterile lor. Acest sistem mai este motivat și pentru faptul că elevii trebuie să participe la munca productivă. Nu rare sînt cazurile cînd se urmărește un rezultat economic direct. De fapt, acest gen de activitate practică este foarte asemănător cu munca depusă de elevi în cadrul gospodăriei părintești (în situația gospodăriei individuale). În acest caz, copilul învață să muncească, imitînd pe adulți și prin experiență empirică. Și în acest caz, teoria este ruptă de practică, elevii muncesc fără a face eforturi de gîndire, fără a aplica cunoștințele învățate și fără a-și pune probleme de organizare rațională a muncii.

A treia tendință constă în organizarea activităților practice sub formă de experiențe științifice, în aplicarea unor procedee, care nu-și au aplicarea în munca obișnuită și care sînt mai mult de competența stațiunilor experimentale. De obicei, se motivează că școala trebuie să deprindă pe elevi cu o muncă științifică; că elevii trebuie să cunoască procedee de ameliorare a plantelor etc. Afirmațiile nu sînt lipsite de interes. Dar, din păcate, după absolvirea școlii, elevii fac cu totul altceva, decît au făcut în școală. Ei participă la procesul producției agricole în condițiile aplicării regulilor agrotehnice generale și speciale la culturile obișnuite în regiunea respectivă. Considerăm că în acest sens ar fi indicat să fie orientată pregătirea lor.

A patra tendință constă în confundarea lucrărilor practice cu munca de autodeservire și cu munca de folos obștesc, care sînt, firește, activități practice, dar care au caractere specifice. De pildă, curățirea curții școlii și alte acțiuni gospodărești, amenajarea unei grădini de flori, participarea elevilor la acțiuni de înfrumusețare a satului — sînt acțiuni practice de o mare valoare educativă, dar care au o mai mică legătură cu conținutul și scopul lucrărilor practice prevăzute în planul de învățămînt.

Analizînd toate aceste tendințe, se constată că fiecare din ele are atît părți pozitive, cît și negative. Se pare că, just ar fi ca lucrările practice să îmbine toate părțile pozitive din aceste orientări.

Principala lipsă care se manifestă în domeniul lucrărilor practice o constituie subestimarea valorii lor educative. Din această cauză, unii elevi, după absolvirea școlii, renunță la ceea ce au dobîndit în cursul anilor de școală, intrînd pe vechiul făgaș. În condiții noi, deprinderile formate în școală nu mai sînt practicate. Aceasta, probabil, din cauză că procesele de muncă n-au fost întovărășite de o muncă activă a conștiinței, care să dea deprinderilor mobilitatea necesară, pentru a putea fi aplicate în situații noi [1].

O altă lipsă constă în aceea că realitățile din unitățile agricole socialiste, deci ale practicii construirii socialismului în agricultură, nu pătrund în suficientă măsură în conținutul activităților practice și a predării obiectelor de studiu legate de ele. Este vorba de principiile de organizare a

[1] Rolul muncii în învățămîntul politehnic, sub redacția lui M. N. Skatkin, E.S.D.P., 1956, p. 291.

muncii, de metodele și rezultatele obținute în diferite sectoare de activitate și de sistemul de retribuție a muncii. Este necesară o cunoaștere, cel puțin în mare, a acestor probleme, vîrsta elevilor din clasele V—VIII permițînd acest lucru. La rezolvarea acestei probleme vor contribui cursurile de zootehnie și contabilitate introduse la clasa a VIII-a.

Pentru organizarea cît mai justă a lucrărilor practice, în vederea pregătirii pentru viață a elevilor, începe să se contureze o nouă formă, care constă într-o dublă activitate: pe terenul agricol și în cadrul gospodăriilor agricole colective. Pe terenul agricol elevii cunosc regulile de cultivare a plantelor și fac unele experiențe, iar în cadrul G.A.C.-urilor își formează deprinderi efective de muncă și se obișnuiesc cu sistemul de organizare a muncii din cadrul acestor unități. După cum se vede, activitatea de pe terenul agricol are mai mult un caracter instructiv, iar cea din cadrul gospodăriilor agricole colective mai mult unul educativ. În felul acesta se îmbină caracterul instructiv-educativ al lucrărilor practice.

În organizarea lucrărilor practice agricole este necesar să se țină seama de condițiile locale, care pot determina atît forma de organizare, cît și conținutul lor în limitele prevederilor programei. Cu toată diferențierea pe care o pot îmbrăca, ele trebuie să răspundă unor cerințe generale, ca:

— să corespundă particularităților de vîrstă ale elevilor, urmărindu-se creșterea lor sub raportul complexității și al efortului fizic și intelectual cerut elevilor;
— să constituie un teren de aplicare și îmbogățire a cunoștințelor, adică să necesite participarea activă a gîndirii;
— să fie încadrate pe linia preocupărilor colectivelor de muncă, în care vor trăi și munci elevii după absolvirea școlii, contribuind astfel la formarea trăsăturilor morale.

Dezvoltarea multilaterală a gospodăriilor agricole colective oferă largi posibilități pentru organizarea activităților practice în așa fel, încît în cadrul lor să se reflecte practica construirii socialismului. Există astăzi posibilitatea ca elevii să participe la lucrările de cultivare a plantelor de cîmp (cereale, plante tehnice etc.), a legumelor, a pomilor fructiferi, a viței de vie, precum și la lucrările de creștere a animalelor. Gospodăriile agricole colective au dezvoltate toate aceste sectoare. Pe de altă parte, folosirea tot mai intensă a mașinilor și chimizarea agriculturii fac posibilă o mai largă aplicare a cunoștințelor de fizică și chimie. Așadar, elevii pot fi familiarizați cu întreaga complexitate a procesului de producție din agricultură.

* * *

Muncile de autodeservire și de folos obștesc întregesc activitățile practice în sensul ancorării lor puternice în realitate. Acestea exercită o puternică influență asupra pregătirii pentru viață a elevilor, dezvoltînd spiritul de inițiativă creatoare, spiritul colectivist și scoțînd în relief caracterul social al muncii. Prin ele elevii iau parte în mod direct la viața socială și la rezolvarea unor sarcini curente, care stau în fața colectivului în care

trăiesc. În felul acesta, viața socială pătrunde în școală, iar școala participă la viața socială.

Deocamdată muncile de autodeservire nu au caracterul de permanență în viața școlii, dar, realizările și experiența acumulată pînă acum pot constitui un punct de plecare și de orientare în viitoarea lor desfășurare. Caracterul lor sporadic se mai resimte încă, fapt care face ca aceste activități să nu-și aducă în întregime contribuția lor la pregătirea pentru viață a elevilor. Ele își vor atinge pe deplin scopul, cînd vor face parte integrantă din modul de viață a elevilor.[1] Pentru aceasta este necesar ca ele să devină o tradiție în viața școlii.

Se știe că A.S. Makarenko a acordat o deosebită atenție formării unor tradiții sănătoase de viață în sînul colectivelor de elevi. Tradițiile exercită o influență deosebit de puternică asupra elevilor. Ele contribuie, în mod deosebit, la integrarea în viața colectivului de elevi și a acelora care prezintă unele greutăți din punct de vedere educativ. Ca să ne exprimăm așa, ele ușurează munca colectivului didactic și întăresc influența educativă, pe care școala o exercită asupra elevilor. Dar, pentru ca un fapt să devină tradiție, trebuie să reprezinte o preocupare permanentă atît pentru colectivul didactic, cît și pentru elevi. Iată de ce considerăm că aceste activități merită o atenție susținută, pentru ca ele să pătrundă în preocupările de fiecare zi ale școlii. Concepute astfel, ele vor face parte integrantă din activitatea școlii și nu vor mai fi considerate ca o activitate auxiliară, așa cum se întîmplă uneori.

Conținutul și formele lor de organizare pot fi variate, întrucît nici cerințele școlilor, nici preocupările colectivelor în mijlocul cărora școala își desfășoară activitatea nu sînt aceleași. Acestea diferă în funcție de loc — oraș sau sat — de cerințele fiecărei școli, precum și de acțiunile obștești care se întreprind (construcții de așezăminte social-culturale, amenajarea terenurilor sportive, lucrări de îmbunătățiri funciare, construcții gospodărești în G.A.C. etc.). Uniformitatea lor nu ar fi justificată, întrucît nu ar mai corespunde unor necesități de viață reale. Folosirea unor forme variate în activitatea și conținutul muncii de autodeservire și a celei obștești în raport cu necesitățile vieții nu prejudiciază pregătirea pentru viață a elevilor, ci dimpotrivă, contribuie la întregirea ei.

Elevii manifestă mult interes pentru aceste activități. Se observă că, chiar din clasa I, munca de autodeservire și de folos obștesc produc satisfacții elevilor, îi fac mai activi și contribuie la închegarea colectivelor de elevi. În cadrul acestor activități, fiecare elev găsește posibilitatea să-și aducă contribuția sa, să ia parte activă la viața colectivului din care face parte. Pornind de la integrarea copilului în colectivul în care trăiește (prin munca de autodeservire), cadrul preocupărilor se lărgește pînă la integrarea întregului colectiv de elevi în viața socială (prin muncile de folos obștesc).

De la formarea conștiinței de sine, la formarea conștiinței sociale socialiste, prin contopirea aspirațiilor colectivului școlar cu aspirațiile

[1] *A. Coman* și *A. Vasilescu:* Autodeservirea — important factor educativ, Revista de pedagogie nr. 6/1960, p. 65—71.

societății noastre — este drumul de orientare în fixarea formelor și a conținutului acestor activități în școala de 8 ani. Desigur că formarea conștiinței socialiste este un proces îndelungat. El începe în școala de 8 ani, dar nu se termină o dată cu aceasta. Școala de 8 ani are un rol foarte important, dacă ne gîndim la faptul că elevii o vor absolvi la vîrsta de 15—16 ani. Preadolescența reprezintă o perioadă foarte propice influențelor sociale.

Începînd din clasa a VI-a, uneori, încep să se observe tendințe de „afirmare", care nu întotdeauna au un sens pozitiv. Se observă tendințe de „izolare" ca și de „vedetism" (mai vizibil la elevii din clasa a VII-a). Multe acte de indisciplină nu reprezintă decît o cheltuire de energie. Energia specifică vîrstei se cere consumată. Dacă școala nu oferă un cadru adecvat, ea se poate consuma în acțiuni negative, reprezentate prin cazurile care „dau de lucru școlii". De aici, necesitatea ca școala să ofere posibilități optime pentru antrenarea elevilor în acțiuni care să contribuie la dezvoltarea multilaterală a personalității, care să ofere posibilități de „afirmare" a elevilor în acțiuni utile pentru ei și pentru societate.

Oare nu munca este domeniul cel mai favorabil de afirmare a posibilităților individuale? Desigur, dar cu condiția ca acțiunile să fie în concordanță cu interesele și aspirațiile colectivității. „Lipsa de pregătire morală în vederea unei vieți bazate pe muncă" duce nu numai la izolarea indivizilor în societate, la neputința identificării lor cu aspirațiile societății în care trăiește, dar și la „o sărăcie a vieții lor psihice" [1].

Concepute pe linia realizării acestui scop, munca de autodeservire și munca de folos obștesc răspund atît cerințelor sociale, cît și cerințelor impuse de particularitățile de vîrstă și scopul educației. Ele au, așadar, o motivare socială și psihologico-pedagogică.

Școala de 8 ani, ca unitate didactică, menită să asigure instrucția și educația întregului tineret al țării noastre, nu poate neglija aceste probleme. Dacă le-ar neglija, nu ar corespunde în întregime scopului pentru care a fost creată; ar însemna ca ea să se izoleze de cerințele societății noastre. Din acest punct de vedere, justa lor organizare prezintă tot așa de mare interes ca și organizarea întregului proces instructiv-educativ, din a cărui componență fac parte.

★

Activitățile practice, fie că se desfășoară ca activități de sine stătătoare, fie că reprezintă elemente de muncă introduse în cadrul lecțiilor, nu pot fi despărțite de *munca intelectuală*. În perioada școlii de 8 ani, principala muncă intelectuală o constituie procesul de însușire a cunoștințelor. Îmbinarea acestui proces cu munca fizică constituie o necesitate, deoarece „întărirea orientării practice a cunoștințelor teoretice este una din problemele principale ale muncii instructiv-educative" [2], de rezolvarea căreia depind posibilitățile elevilor de a aplica cele învățate în situațiile

1 *V. A. Suhomlinski*, op. cit., p. 8.
2 Idem, p. 67.

diferite întîlnite în viață. Sub acest raport, unele obiecte oferă mai multe posibilități, altele mai puține. Este vorba, în primul rînd, de acele obiecte, care contribuie direct la realizarea învățămîntului politehnic.

Susținînd orientarea spre practică a cunoștințelor, nu înțelegem neglijarea procesului de însușire a cunoștințelor prin încadrarea lui într-un practicism îngust. Dimpotrivă, însușirea temeinică a cunoștințelor reprezintă și garanția posibilității de realizare a învățămîntului politehnic, care este „în directă concordanță cu nivelul învățămîntului de cultură generală" [1].

Rezultă că pregătirea elevilor pentru viață presupune cunoștințe și capacitate de a le aplica în viață. De aici și tendința de a considera mai importantă — din acest punct de vedere — grupa de obiecte realist-practice. În literatura pedagogică însă își croiește drum tot mai larg ideea că dezvoltarea trăsăturilor morale este tot așa de importantă ca și însușirea cunoștințelor, care-l fac pe om apt pentru munca productivă. Formarea trăsăturilor morale se realizează prin cunoștințele tuturor obiectelor de învățămînt, precum și prin activitățile practice. Sînt însă unele discipline — cele din grupa studii umanistice — care-i aduc o contribuție deosebită la formarea trăsăturilor necesare omului în încadrarea normelor de conviețuire socialistă. Importanța acestui grup de studii — literatură, istorie, educație cetățenească — este dovedită și prin locul pe care-l ocupă în ansamblul planului de învățămînt.

Este necesară o orientare justă în această problemă, deoarece există pericolul unui formalism. Considerînd că pregătirea pentru viață se realizează prin toate obiectele de învățămînt, nu înțelegem ca lecțiile să se transforme în discuții moralizatoare care nu-și ajung scopul și transformă procesul de învățămînt în verbalism gol. Acest fapt duce la o atitudine pasivă din partea elevilor. Latura educativă a procesului de învățămînt se realizează prin însăși natura cunoștințelor, dacă aceste cunoștințe sînt raportate la realitățile vieții. Datele referitoare la munca oamenilor, precum și faptele din mediul de viață al școlarilor, care pătrund în cadrul lecțiilor, trezesc interesul și influențează pozitiv munca și comportarea lor. Orice exagerare este însă dăunătoare, așa cum confirmă practica muncii didactice.

Pregătirea elevilor pentru viață nu poate fi realizată pe compartimente de activități. Aceasta ar duce la o pregătire unilaterală. Dacă s-au prezentat principalele genuri de activitate, s-au făcut din motive pur metodologice. Așa cum viața însăși este complexă, este necesar ca și pregătirea elevilor pentru ea să fie complexă.

Această pregătire complexă este chemată s-o realizeze școala de 8 ani. Sarcina aceasta este impusă școlii de dezvoltarea societății noastre socialiste.

---

[1] *A. A. Șibanov:* Învățămîntul politehnic în școala sătească, E.S.D.P., 1959, p. 11.

STUDII ŞI CERCETĂRI

FORMAREA NOŢIUNII DE FUNCŢIE ÎN ŞCOALA MEDIE DE CULTURĂ GENERALĂ

ILIE ILASIEVICI
cercetător principal la Institutul
de ştiinţe pedagogice

Noţiunea de funcţie este una din cele mai importante noţiuni ale matematicii.

În această noţiune, ca într-un embrion, este cuprinsă ideea dominării fenomenelor naturii şi a proceselor tehnice cu ajutorul aparatului matematic.

În vorbirea curentă sensul noţiunii de funcţie se referă la dependenţă, legătură, posibilităţi etc.

În matematica actuală noţiunea de funcţie are o definiţie bine precizată. Totuşi, pînă s-a ajuns la această definiţie a trecut o perioadă lungă.

Este cunoscută teza lui Lenin cu privire la faptul că gîndirea mergînd de la concret la abstract nu se depărtează, ci se apropie de adevăr, că abstracţiile ştiinţifice reflectă mai bine, mai adînc, mai adevărat şi mai complet realitatea. Noţiunea de funcţie a urmat această cale.

Noţiunea de funcţie s-a născut şi în cele din urmă a triumfat într-o luptă lungă între conţinut şi formă. Unele rămăşiţe ale acestei lupte nu sînt încă, nici pînă azi, lichidate.

La început, la greci şi la egipteni, noţiunea de funcţie nu s-a folosit în mod explicit. Nu se conturase încă ideea generală de funcţie. Totuşi, atît grecii cît şi egiptenii au lucrat cu diferite expresii concrete, care de fapt erau funcţii particulare. Astfel, ei operau cu expresii, ca: aria unui pătrat exprimată cu ajutorul laturii; aria unui cerc exprimată cu ajutorul diametrului etc.

Matematicianul grec Hiparc a întocmit tabele cu lungimile coardelor corespunzătoare unor arce de cerc, la diferite valori numerice ale arcelor, stabilind prin calcul valorile corespunzătoare ale coardelor. Iată deci ideea de corespondenţă între elementele a două mulţimi de numere, esenţa noţiunii de funcţie. Această idee nu se conturase ca o generalizare şi abstractizare a obiectelor şi fenomenelor.

În acest stadiu iniţial de dezvoltare, noţiunea de funcţie este apropiată mult de fenomene, ea nu se studiază în forma generală, abstractă. Ideea sau noţiunea de funcţie nu există, în această perioadă, ca o abstractizare a fenomenelor şi lucrurilor materiale. În această etapă nu s-a conturat şi nu s-a definit noţiunea de funcţie, deşi se studiau multe funcţii particulare.

Pe la jumătatea secolului al XVI-lea s-a dat definiţia logaritmului pe baza corespondenţei dintre un număr real n şi puterea a^n (a fiind pozitiv).

Neper, pe la începutul secolului al XVII-lea, alcătuieşte o tabelă cu logaritmii unor numere pentru necesităţi teoretice şi practice de pe acea vreme.

În lucrările matematicienilor francezi Fermat (1636) și Descartes (1637) se găsesc funcții definite prin curbe, prin polinoame, prin fracții raționale, prin funcții trigonometrice, prin logaritmi și prin funcții exponențiale.

Aceasta dovedește că noțiunea de funcție s-a format într-o mai mare măsură și începe să se contureze primul studiu sistematic al noțiunii de funcție.

De asemenea, în lucrările lui I. Newton găsim această noțiune sub formă geometrică și mecanică. Acum se încearcă să se dea o denumire funcției. Newton o numește „fluentă" adică o cantitate care curge cu timpul.

Termenul de funcție se introduce pentru prima dată în anul 1692 [1], de către omul de știință german Leibniz, dar nu în accepția modernă. Leibniz numește funcție diferite segmente legate de o curbă oarecare [2] (de pildă, abscisele punctelor ei etc.).

Prima definiție a funcției în sensul apropiat de cel actual o găsim la matematicianul elvețian I. Bernoulli (1718), dar fără să folosească pentru funcție un simbol special.

Bernoulli definește noțiunea de funcție astfel: „o funcție de o mărime variabilă este o cantitate compusă într-un anumit fel din această mărime variabilă și din constante" [3].

Aceeași idee apare și în definiția dată de L. Euler din Petersburg în lucrarea „Introducere în analiză" (1748). Euler dă o definiție ceva mai precisă: „o funcție este o expresie analitică compusă într-un fel oarecare cu ajutorul variabilelor și cu constante" [4].

Deci, Euler concepe funcția cu ajutorul unei legi determinate. El pleacă de la ideea că dependențele cele mai importante și cele mai des întîlnite în matematici se definesc printr-o formulă.

Deci, în secolul al XVIII-lea, ideea de funcție este dominată de expresia ei analitică, de forma exterioară prin care se exprimă.

Expresia analitică a funcției devine un coordonator al ideii de funcție, care-i dirijează legile. În această etapă nu se face o deosebire clară între funcție și expresia ei analitică.

Problema coardelor vibrante primește o rezolvare (Bernoulli) cu ajutorul dezvoltării în serie trigonometrică. Această idee conduce la o etapă nouă în evoluția noțiunii de funcție.

În lucrările matematicianului german Dirichlet (1829) au fost dezvoltate ideile juste ale lui Bernoulli. Dirichlet spune: „e nevoie de înlocuirea calculului cu idei" [5].

Deci, problemele practice și dezvoltarea matematicii impun o definiție a noțiunii de funcție, independentă de orice formă de expresie analitică.

Începînd cu secolul al XIX-lea tot mai des se definește noțiunea de funcție fără să se amintească de exprimarea ei analitică. De exemplu, este cunoscută funcția lui Dirichlet:

$$f(x) = \begin{cases} 1, \text{ dacă } x \text{ este un număr rațional} \\ 0, \text{ dacă } x \text{ este un număr irațional.} \end{cases}$$

Se poate afirma că lupta dintre conținutul și forma noțiunii de funcție trece într-o nouă etapă. Dirichlet definește funcția după conținut, iar Euler o definește după formă.

N. I. Lobacevski, Cauchy și Rieman au dat funcției o definiție într-un spirit nou: Se spune că y este funcție de x, dacă fiecărei valori bine determinate a lui x îi corespunde o valoare bine determinată a lui y, indiferent de forma relației care leagă pe x de y.

În felul acesta, definiția noțiunii de funcție este liberă de expresia analitică și de reprezentarea geometrică.

Proprietățile funcțiilor încep să fie studiate fără a folosi forma particulară a expresiei și fără suportul intuitiv de curbă.

Weierstrass construiește o funcție continuă în sensul lui Cauchy, căreia nu i se poate construi graficul. Apare astfel o contradicție între ideea de continuitate și suportul ei intuitiv de curbă geometrică. Se ajunge la concluzia că suportul intuiției geometrice nu mai poate constitui o bază riguroasă în raționamentele referitoare la funcții.

---

[1] Enciclopedia sovietică, vol. 45, pag. 658.
[2] Ibidem.
[3] Op. cit., vol. 45, pag. 659.
[4] Ibidem.
[5] Gazeta Matematică — Fizică, seria A, nr. 7/1956.

Noțiunea de funcție trece pe o nouă treaptă în evoluția ei. Se introduce noțiunea modernă de funcție, pe baza teoriei mulțimilor, etapă pe care o trăim.

În concluzie, noțiunea de funcție, concepută inițial ca o expresie algebrică a unor mărimi concrete ($A = \pi r^2$, $S = \frac{g}{2}t^2$ etc.), s-a extins la noțiunea de polinom, apoi a fost extinsă la funcțiile pe care le numim astăzi elementare ($f(x) = \sin x$, $f(x) = \log_a x$, $f(x) = x^2 + \cos x$ etc.), iar mai tîrziu, o dată cu utilizarea teoriei mulțimilor, noțiunea de funcție a fost concepută ca o corespondență între elementele a două mulțimi oarecare.

Noțiunea de funcție, ca o corespondență între elementele a două mulțimi oarecare, reflectă numai ceea ce este general și esențial în obiecte, fenomene și în relațiile dintre ele.

Putem afirma că noțiunea matematică de funcție s-a format ca rezultat al unor operații de abstractizare și generalizare a obiectelor și fenomenelor reale și a relațiilor dintre ele. Acest grad deosebit de mare de abstractizare îi este propriu matematicii. În formarea noțiunilor la celelalte științe, se păstrează mai multe trăsături caracteristice ale obiectelor și fenomenelor și prin aceasta rămîn mai aproape de obiectele și fenomenele reale.

*

Dezvoltarea istorică a noțiunii de funcție și cercetările psihologice și pedagogice cu privire la formarea noțiunilor matematice ridică două probleme importante:

a) cum se poate pregăti conținutul noțiunii de funcție și cum se definește noțiunea de funcție în școala de cultură generală;

b) cum ar trebui să se reflecte pregătirea conținutului noțiunii de funcție și studiul funcțiilor în manualele și programele claselor I—XI.

Pregătirea conținutului și definirea noțiunii de funcție în școala de cultură generală este o problemă mult discutată. Totuși, principial și practic, ea este în mare parte rezolvată. Iată cîteva din concluziile la care s-a ajuns.

Prof. A. I. Marcușevici, în articolul „Noțiunea de funcție" publicat în revista G.M.F. seria A nr. 2/1951, spune printre altele că tratarea modernă, pe baza noțiunii de mulțime, a noțiunii de funcție în școala medie se impune cu necesitate, deoarece, se arată în articol, încă din clasele primare noțiunea de mulțime se poate introduce ușor în diferite împrejurări. După ce elevii și-au însușit noțiunea de mulțime, îi putem ușor familiariza cu noțiunea de corespondență între elementele a două mulțimi. Aceasta constituie de fapt noțiunea de funcție în toată generalitatea ei.

În cursul de „Metodica predării matematicii" de D. Rimer de la Universitatea Al. I. Cuza din Iași, se arată: „... să observăm că întrucît noțiunile de mulțime și corespondență, noțiuni fundamentale ale matematicii moderne, pot fi ușor însușite de elevi, nu există piedici serioase de a introduce în școala medie definiția modernă de funcție" (pag. 213). Prof. A. Hollinger, în articolul „Studiul trinomului de gradul al doilea în școala

medie", publicat în revista G.M.F. seria A nr. 3/1953, precizează : „Punctul de vedere funcțional trebuie să pătrundă în tot cursul de matematică din școala elementară și medie sub cele mai felurite forme, adecvate vîrstei elevilor și materiei respective, pregătindu-se astfel terenul pentru introducerea noțiunii de funcție" (pag. 128).

Cercetările și observațiile noastre întreprinse la cîteva școli din orașul București în această privință confirmă pe deplin faptul că definiția noțiunii de funcție în accepția modernă este posibilă. O astfel de definire contribuie la o mai bună înțelegere a multor cunoștințe matematice subtile. De exemplu, mulțimea de definiție a unei funcții ne orientează în înțelegerea unor probleme subtile ca : existența unei funcții într-un punct (ce sens are funcția $f(x) = \sqrt{1 - x^2}$ pentru $x = 2$?) ; discontinuitatea unei funcții într-un punct (funcția $f(x) = tg\ x$ este discontinuă în punctul $x = \frac{\pi}{2}$?); definiția noțiunii de funcție inversă (funcția $t = \frac{s}{3}$ este funcția inversă a funcției $s = 3t$?) etc.

Acest lucru este confirmat și de apariția unor manuale școlare care formulează definiția noțiunii de funcție în accepția modernă.

Astfel, în manualul de algebră pentru clasa a VIII-a secția serală, ediția 1960, se definește noțiunea de funcție astfel : „Fie M și N două mulțimi oarecare. Dacă fiecărui element x care aparține mulțimii M facem să-i corespundă printr-o lege anumită un anumit element y din mulțimea N și numai unul, corespondența dintre elementele celor două mulțimi se numește funcție". În manualul de clasa a XI-a reală — „Elemente de analiză matematică" funcția este definită astfel : „Dacă fiecărui element dintr-o mulțime E facem să-i corespundă — printr-un anumit procedeu — un anumit element y dintr-o mulțime F (și numai unul), corespondența dintre elementele mulțimii E și cele ale lui F se numește funcție".

Aceste definiții corespund cerințelor actuale ale dezvoltării matematice și sînt în general ușor însușite și aplicate de elevi.

Cercetările pedagogice arată că în procesul de învățămînt, în formarea noțiunilor științifice se pleacă în general de la reprezentările și cunoștințele elevilor formate în condițiile vieții de toate zilele. Aceste reprezentări și cunoștințe sînt corectate, perfecționate și adîncite în mod sistematic prin explicarea și sublinierea însușirilor generale și esențiale ale noțiunii respective de către profesor, în cadrul orelor și în decursul anilor de școală.

În condițiile actuale ale școlii noastre se impune o temeinică pregătire, o familiarizare treptată a conținutului noțiunii de funcție pe diferite etape ale procesului de învățămînt.

Ținînd seama de perioadele de vîrstă ale elevilor și de cerințele programelor școlare, aceste etape pot fi grupate astfel : a) *etapa claselor I—IV*, b) *etapa claselor IV—VIII*, c) *etapa claselor VIII—X*, d) *etapa claselor X—XI*.

În etapa corespunzătoare claselor I—IV se poate introduce și se poate folosi noțiunea de mulțime cu diferite ocazii, atît la matematică cît și la alte obiecte. De pildă, se poate vorbi despre : *mulțimea elevilor din școală*,

mulțimea cărților dintr-o bibliotecă, mulțimea numerelor naturale, mulțimea orașelor din R.P.R. etc.

Învățătorul va urmări, printre altele, ca noțiunea de mulțime să fie însușită și folosită numai pe bază de exemple concrete și accesibile.

Nu se va căuta să se folosească noțiunea de mulțime numai la aritmetică, ci în toate ocaziile unde este vorba de o grămadă, de un ansamblu, de o mulțime, indiferent de natura ei.

Pe măsură ce noțiunea de mulțime este însușită și folosită de elevi în diverse ocazii se poate începe cu familiarizarea noțiunii de apartenență, aceasta bineînțeles în cadrul unor propoziții simple. De exemplu, se va folosi în vorbirea curentă:

— această carte face parte din biblioteca mea sau această carte aparține bibliotecii mele;

— elevul Popescu face parte din echipa de fotbal a școlii sau elevul Popescu aparține echipei de fotbal a școlii;

— orașul București aparține mulțimii orașelor din R.P.R. etc.

Dintr-un sondaj făcut la clasele I—IV rezultă că în momentul de față circa 50% din elevii întrebați dau ușor 2—3 exemple de propoziții simple care să cuprindă noțiunea de mulțime, iar circa 40% din elevi folosesc în exemple noțiunea de „fac parte" în înțelesul de „aparține" mulțimii, deși nu s-a dat nici o importanță specială acestor noțiuni. Credem că dacă se va acorda o atenție acestor noțiuni, elevii din clasele I—IV vor putea să rețină și să folosească curent, în diverse ocazii, noțiunile de mulțime și de aparține (în sensul de „face parte"). Aceste noțiuni intră în conținutul noțiunii de funcție în sensul actual. Reprezentările și cunoștințele despre aceste noțiuni se corectează și se perfecționează în decursul anilor de școală.

Subliniem că, în clasele I—IV și mai tîrziu (IV—VIII), o parte din terminologia teoriei mulțimilor este utilă nu pentru a o face „modernă", ceea ce n-ar fi decît un snobism condamnabil, ci pentru a ușura înțelegerea noțiunii de funcție.

În etapa următoare, corespunzătoare claselor IV—VIII, aceste noțiuni (mulțime și aparține) se pot folosi la toate obiectele de studiu. Se pot da variate și frumoase exemple, în cadrul orelor, la diferite discipline cuprinse în planul de învățămînt, și în special la matematică. Exemplele vor fi scoase în evidență și subliniate de către profesor. Amintim cîteva exemple: mulțimea numerelor pare (2, 4, 6, ...), mulțimea numerelor impare (1, 3, 5, 7, 9, ...), mulțimea numerelor prime (2, 3, 5, 7, 11, ...), mulțimea fracțiilor $\left(\frac{1}{2}, \frac{1}{3}, \frac{1}{4}, \ldots \frac{2}{3}, \frac{2}{5}, \ldots\right)$, mulțimea punctelor de pe o dreaptă, de pe un cerc, mulțimea paralelogramelor, a pătratelor, a romburilor etc. Sau exemple cu noțiunea de apartenență: 2 aparține mulțimii numerelor pare, de asemenea 2 aparține mulțimii numerelor prime, 7 aparține mulțimii numerelor impare; de asemnea 7 aparține mulțimii numerelor prime etc. Aceste exemple și altele asemănătoare se folosesc ori de cîte ori întîlnim elemente matematice care formează un grup, un ansamblu, o mulțime, indiferent de natura elementelor componente. Baza concretă a noțiunii de

mulțime se lărgește prin astfel de exemple. Pe măsură ce elevii își însușesc mai multe cunoștințe, numărul și varietatea exemplelor cresc. Același lucru se poate spune și despre noțiunea de apartenență.

Pe măsură ce aceste două noțiuni se folosesc mai frecvent, e bine să se treacă prin exemple la familiarizarea elevilor cu noțiunile de: element al mulțimii și corespondență între elementele a două mulțimi. De pildă, se vor folosi expresiile: elementele mulțimii numerelor naturale sînt: 1, 2, 3, 4, ... n, ...; mulțimea literelor e formată din elementele: a, b, c, ...; fiecare elev este un element al mulțimii elevilor din clasă sau din școală etc. Sau: în catalogul clasei fiecare elev are trecut în dreptul lui un număr de ordine, deci pentru fiecare elev corespunde un număr în catalog; între datele problemei și rezultat există o corespondență. Pentru diferite valori numerice ale datelor corespund anumite valori pentru rezultat.

În algebră se pot da exemple de corespondențe între elementele a două mulțimi sub forma întocmirii unor tabele pentru diferite valori numerice, date literelor în diverse formule.

Cu ocazia folosirii formulelor (aritmetică, algebră, geometrie), e necesar să se scoată în evidență că aceste formule stabilesc o corespondență între elementele a două mulțimi de numere, pe care le notăm A și B: A — mulțimea valorilor care intră în componența formulei și B — mulțimea valorilor obținute după calcul.

Un exemplu: formula $S = a + 6$

Putem nota această corespondență sub forma unui tabel:

	Mulțimea B		Mulțimea A
Formula	S	=	a + 6
	6		0 + 6
	8		2 + 6
	7		1 + 6
	9		3 + 6
	12		6 + 6

Se subliniază că pentru fiecare număr din mulțimea A corespunde un anumit număr din mulțimea B. Această corespondență se poate scrie și schematic:

$$A = \left\{\begin{matrix}(0,6) \to 6\\(2,6) \to 8\\(1,6) \to 7\\(3,6) \to 9\\(6,6) \to 12\end{matrix}\right\} = B \text{ sau } \begin{matrix}A = \{0, 1, 2, 3, 6\} \text{ și}\\ \quad\downarrow\ \downarrow\ \downarrow\ \downarrow\ \downarrow\\B = \{6, 7, 8, 9, 12\}\end{matrix}$$

Un alt exemplu: formula $P = 4 \cdot l$ (perimetrul pătratului). Tabelul de mai jos scoate în evidență mai clar corespondența:

	Mulțimea B		Mulțimea A
Formula	P	=	4·l
	4		4·1
	8		4·2
	12		4·3

Pentru diferite valori date laturii pătratului obținem anumite valori pentru perimetru.

Sau putem nota schematic corespondența de mai sus :

$$\begin{matrix} A = \{1, & 2, & 3\} \\ & \downarrow \quad \downarrow & \downarrow \\ B = \{4, & 8, & 12\} \end{matrix}$$

Aceste noțiuni dobîndite de elevi se perfecționează și se adîncesc în fiecare clasă (IV—VIII). Este momentul potrivit ca gîndirea elevilor să fie deprinsă a lucra cu date abstracte, nu numai cu sprijinirea imediată pe material concret. Treptat, elevul, cu ajutorul profesorului, începe să descopere caracteristicile esențiale ale corespondenței. La început sesizează pe cele concrete, percepute senzorial (vederea), apoi sesizează caracteristicile abstracte ale corespondenței.

În această perioadă este bine să se introducă chiar simboluri care ușurează notarea și reținerea unor noțiuni. Se notează o mulțime finită prin două acolade {1, 2, 3} sau {0, 2, 4, 6} etc. Acolada ca paranteză este deja însușită încă din clasele mici.

De asemenea, credem că notația folosită pentru a indica că un element aparține unei mulțimi este foarte utilă. E bine să scrie $3, \in \{1, 2, 3\}$ sau $P \in (D)$, adică trei aparține mulțimii {1, 2, 3} sau punctul P aparține treptei (D) etc.

În această etapă (cl. IV—VIII), elevul poate fi familiarizat cu noțiunea de funcție în înțelesul de corespondență între elementele a două mulțimi.

De pildă, e bine să se folosească exprimările și notația respectivă :

— între distanța parcursă de un pieton și timpul necesar se poate stabili o corespondență ; distanța S parcursă de un pieton este funcție de timpul t întrebuințat. Se scrie $s = f(t)$;

— între raza unui cerc și aria respectivă se poate stabili o corespondență ; aria A a cercului este funcție de rază r. Se scrie $A = f(r)$;

— între diferitele ore ale unei zile și temperatura atmosferei se poate stabili o corespondență ; temperatura T este funcție de timp t. Se scrie $T = f(t)$.

Corespondența ce se stabilește între mărimile direct proporționale sau între mărimile invers proporționale oferă un bogat material pentru exemple concrete de funcții la clasele IV—VIII. În lucrarea „Legarea teoriei de practică în studiul matematicii" este publicat articolul „Noțiunea de funcție în școala de cultură generală" de A. Hollinger, în care se găsesc multe exemple concrete de funcții [1].

Noțiunea de corespondență între elementele a două mulțimi constituie esența noțiunii de funcție. În concluzie, în etapa corespunzătoare claselor IV—VIII elevii pot cunoaște și folosi în diverse exemple noțiunile : mulțime, element al mulțimii, un element aparține unei mulțimi, corespondență. În această etapă elevul poate stabili corelația între noțiunile însușite și are

[1] E.S.D.P., 1958.

priceperea de a le folosi în cazuri concrete. În această etapă funcțiile se exprimă prin diverse formule și tabele.

Formula este numai un mijloc prin care stabilim corespondența. Ea prezintă un interes practic, dar în principiu această problemă este secundară, de natură tehnică. Procedeul de a defini funcția prin formulă este cel mai indicat și corespunde puterii de înțelegere a elevilor, deoarece formula arată direct operațiile algebrice ce trebuie să le efectueze asupra numerelor și în ce ordine, pentru a obține valoarea corespunzătoare a funcției.

Dar acest procedeu nu este unicul. Se folosesc cu mult succes și tabelele care stabilesc, de asemenea, corespondențe de o altă natură. Tabelele se folosesc mai mult în etapele următoare (clasele VIII—X și X—XI), dar familiarizarea lor e necesară și posibilă și în această etapă.

În etapa corespunzătoare claselor VIII—X noțiunea de funcție se poate preda riguros. Avem suficiente elemente pregătitoare pentru a da definiția științifică a noțiunii de funcție chiar din clasa a VIII-a. Se începe prin a analiza o serie de exemple concrete de corespondențe, ca acelea arătate în etapele precedente.

În această analiză urmărim cele trei elemente componente ale noțiunii de funcție, adică: mulțimea de definiție sau domeniul de definiție a funcției; mulțimea în care funcția ia valori și corespondența între elementele primei mulțimi și elementele celeilalte mulțimi. De exemplu: fiecare elev din catalogul clasei este pus în corespondență cu numărul său de ordine din catalog. Aci argumentul este elevul, mulțimea argumentelor o formează totalitatea elevilor din clasă, valoarea funcției este numărul natural din catalog, iar mulțimea valorilor funcției o formează cele 40 de numere naturale notate pe margine în catalogul clasei respective. Corespondența este indicată prin catalog. Un alt exemplu simplu este noțiunea de șir, adică o corespondență între mulțimea numerelor naturale și diverse elemente $a_1, a_2, a_3, \ldots$ De pildă, șirul numerelor pare: 2, 4, 6, 8, 10, ... poate fi reprezentat astfel:

1, 2, 3, 4, 5, ...
↓ ↓ ↓ ↓ ↓
2, 4, 6, 8, 10, ...

Numerele naturale 1, 2, 3, 4, 5, ... formează mulțimea de definiție, iar numerele pare 2, 4, 6, 8, 10, ... formează mulțimea valorilor funcției; corespondența este indicată de săgeți.

Un alt exemplu: șirul numerelor impare 1, 3, 5, 7, 9, ... poate fi reprezentat astfel:

1, 2, 3, 4, 5, ...
↓ ↓ ↓ ↓ ↓
1, 3, 5, 7, 9, ...

În acest exemplu cele trei elemente ale noțiunii de funcție sînt: numerele naturale 1, 2, 3, 4, ... formează mulțimea de definiție, numerele impare 1, 3, 5, 7, 9, ... formează mulțimea valorilor funcției, iar corespondența este indicată tot prin săgeți.

În cele două exemple referitoare la șiruri e bine să se facă unele precizări, ca de exemplu în cazul șirului numerelor impare 1, 3, 5, 7, ... numărul 5 este valoarea funcției pentru argumentul 3 (adică 5 ocupă locul al 3-lea). În cazul șirului numerelor pare, profesorul poate arăta opera-

țiile ce urmează să se facă asupra argumentului pentru a găsi valoarea funcției. De asemenea, se arată, cu această ocazie, că același lucru nu se poate face pentru șirul numerelor prime. Esențialul nu-l formează deci operațiunile, ci corespondența prin care se obține valoarea funcției.

În exemplele ce se vor da este de dorit ca de fiecare dată să arătăm pe care mulțime se definește funcția. În alegerea mulțimii de definiție ne călăuzim, uneori, după considerente practice, iar alteori după considerente matematice.

Această recomandare trebuie să devină mai tîrziu o lege imperioasă, mai ales atunci cînd din anumite motive nu se definește funcția pe toată mulțimea, ci numai pe o anumită parte a ei. De exemplu, la clasa a IX-a funcția $y = \log_a x$ se definește pentru $x \in (0, +\infty)$ sau la clasa a VIII-a funcția $y = \sqrt{x - 10}$ se definește pentru $x \in (10, +\infty)$ sau funcția $y = \sqrt{1 - x^2}$ se definește pentru $x \in [-1, 1]$ etc.

În etapa corespunzătoare claselor VIII—X se studiază sumar, conform programei actuale, următoarele funcții elementare: funcția liniară: $f(x) = ax + b$, în clasa a VIII-a, funcția de gradul II: $f(x) = ax^2 + bx + c$, funcția exponențială: $f(x) = a^x$, funcția logaritmică: $f(x) = \log_a x$, în clasa a IX-a, iar funcțiile trigonometrice: $f(x) = \sin x$ etc. și funcțiile trigonometrice inverse: $f(x) = \text{arc sin } x$ etc. în clasa a X-a.

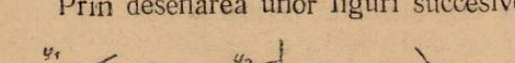
După cum rezultă din această enumerare, studiul acestor funcții se face în decursul a trei ani școlari. Din cercetările noastre rezultă că majoritatea elevilor nu rămîn cu elementele esențiale ale noțiunii de funcție. Cauza constă în aceea că funcțiile elementare se introduc în mod arbitrar, se tratează prea abstract și izolat, accentul cade pe expresia analitică, pe forma de notare, nu se pun în evidență elementele componente ale noțiunii de funcție și nu se manifestă grija de a le înrădăcina în ansamblul cursului.

Funcțiile elementare $f(x) = \log_a x$, $f(x) = \sin x$ etc. sînt date prin formule de o anumită natură care nu ne oferă un răspuns direct la întrebarea: cum putem găsi, pentru o valoare dată lui x, valoarea corespunzătoare funcției? Se știe, de exemplu, că funcția $f(x) = \sin x$ se definește pe baza unor considerente geometrice cunoscute, dar nu ne oferă nici un fel de indicații directe asupra modului în care trebuie calculată valoarea acestei funcții. Valorile funcției $\sin x$ le aflăm cu ajutorul tabelelor. Deci corespondența se stabilește practic prin tabele. În afară de funcțiile enumerate mai sus e necesar să se scoată în evidență exemplele de funcții întîlnite în cursul predării matematicii la aceste clase.

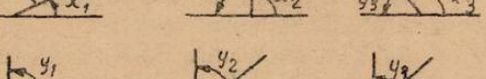
De pildă, la geometrie întîlnim numeroase exemple: în cazul a două unghiuri adiacente suplimentare sau complimentare unul este funcție de celălalt. Prin mișcarea de rotație a laturii comune în jurul vîrfului, mărimea unui unghi determină mărimea celuilalt unghi. Această corespondență se poate concretiza prin două procedee:

Prin formula $y = 180° - x$ (pentru unghiuri suplimentare) și $y = 90 - x$ (pentru unghiuri complimentare).

Prin desenarea unor figuri succesive :



etc. (pentru unghiuri suplimentare).



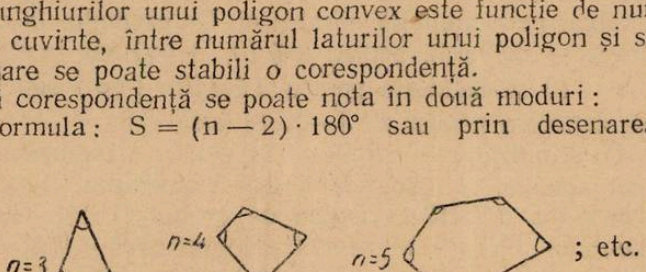
etc. (pentru unghiuri complimentare).

Unghiul x poate lua valori de la 0° pînă la 180° (mulțimea de definiție) respectiv pînă la 90°, iar unghiul y de la 180° respectiv 90° la 0° (mulțimea valorilor funcției).

Suma unghiurilor unui poligon convex este funcție de numărul laturilor. Cu alte cuvinte, între numărul laturilor unui poligon și suma unghiurilor interioare se poate stabili o corespondență.

Această corespondență se poate nota în două moduri :

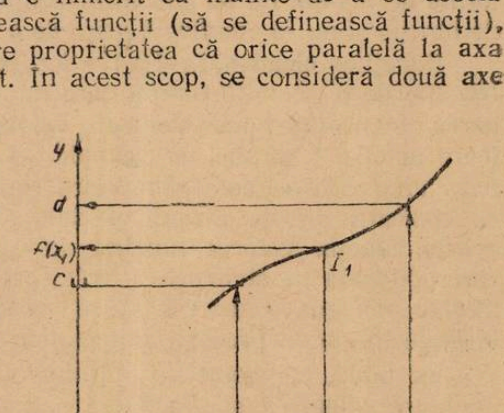
Prin formula : $S = (n - 2) \cdot 180°$ sau prin desenarea diverselor poligoane :



; etc.

Ariile și volumele sînt exemple de funcții de unul sau mai multe argumente etc.

În această etapă (cl. VIII—X) se asociază fiecărei funcții studiate noțiunea de graficul ei. Credem că e nimerit ca înainte de a se asocia fiecărei funcții graficul să se stabilească funcții (să se definească funcții), prin intermediul unei curbe care are proprietatea că orice paralelă la axa oy o întîlnește în cel mult un punct. În acest scop, se consideră două axe perpendiculare și pe axa absciselor se ia un interval [a, b] ale cărui puncte formează mulțimea de definiție a funcției. Mulțimea valorilor funcției o constituie intervalul [c, d] situat pe axa ordonatelor. Corespondența între punctele celor două intervale se stabilește astfel : perpendiculara pe axa absciselor într-un punct x_1 din [a, b] întîlnește graficul în I_1 iar paralela dusă din I_1 la axa Ox, intersectează axa Oy în punctul de ordonată $f(x_1)$ din [c, d] după cum se arată în figură.



Pentru diferite curbe avem diferite funcții. Mulțimea argumente-

lor este mulțimea absciselor [a, b] sau proiecțiile fiecărui punct al curbei pe axa Ox, iar mulțimea valorilor funcției este mulțimea ordonatelor [c, d] sau proiecțiile fiecărui punct al curbei date pe axa Oy.

După ce s-a definit funcția în acest mod, se trece la reprezentarea grafică a funcției pe bază de puncte. Această etapă este o etapă bogată în exemple de funcții care pot fi predate în lumina definiției noțiunii de funcție bazată pe mulțimi. Funcțiile studiate nu trebuie să rămînă noțiuni izolate, fără aplicații, studiate numai de dragul lor.

Elevii pot pătrunde mai bine sensul noțiunii de funcție și de graficul ei prin diverse probleme și exerciții. Cu mult efect sînt întrebările de felul următor:

a) Pentru ce valori ale lui x funcția $f(x) = x^2 - 4x + 3$ ia valori negative? Dar valori pozitive? (Se va observa graficul funcției.)

b) Pe baza reprezentării grafice a funcției $f(x) = 3^x$, să se indice care este mai mare $f\left(\frac{1}{3}\right)$, sau $f\left(\frac{1}{2}\right)$?

c) Există o valoare a lui x pentru care $f(x) = x^2 - 4x + 4$ să ia valoarea -6? (Să se observe concordanța dintre rezultatele obținute.) Aplicații interesante se găsesc în articolul „Studiul trinomului de gradul al doilea în școala medie" de A. Hollinger, publicat în revista G.M.F. seria A nr. 3/1953.

În ultima etapă, corespunzătoare ultimelor clase, și în special în clasa a XI-a, studiul noțiunii de funcție se face în cadrul analizei matematice.

Elevii posedă deja un număr suficient de exemple de funcții. Aceste exemple constituie o bază bună pentru precizarea în toate amănuntele a noțiunii de funcție în sens modern. Noțiunea de funcție se desăvîrșește în această etapă. Cum se procedează?

Se reiau exemplele din clasele anterioare într-o ordine care reproduce în mare procesul istoric de evoluție a noțiunii de funcție. Se dau exemple de corespondențe (funcții), dintre mărimile concrete, ca de exemplu:

$$s = \frac{g}{2} t^2; \quad E = \frac{m}{2} v^2 \text{ etc.}$$

(unde s reprezintă spațiul parcurs de un mobil, t timpul necesar, g accelerația gravitației, E energia cinetică, m masa și v viteza unui mobil).

În ordinea următoare se dau exemple care exprimă corespondențe (funcții) dintre mărimile y și x în general, la care se asociază diferite mărimi concrete, de pildă:

$$y = \frac{a}{2} x^2,$$

unde x poate reprezenta atît timpul cît și viteza, iar y poate reprezenta spațiul sau energia, mărimi cu totul distincte.

În continuare, urmează o nouă etapă de abstractizare în care dependența lui y de x se exprimă printr-un simbol convențional f și se scrie $y = f(x)$. Simbolul f reprezintă corespondența dintre x și y. Litera f pe care o alegem pentru a indica corespondența dintre x și y nu ne spune nimic despre natura corespondenței. Notația $y = f(x)$ poate însemna în diferite cazuri și $y=7\ x^2+1$ și $y=\sin x$ și $y=2^{3x}$ etc., etc. Pentru a evita confuziile, într-un raționament se notează cu aceeași literă aceeași corespondență dintre x și y.

Valorile mărimii x care trebuie luate în considerare pentru diverse corespondențe depind de sensul real al mărimilor x și y și de conținutul problemei de care ne ocupăm.

Se subliniază faptul că x poate lua valori sau poate reprezenta elemente dintr-o anumită mulțime, să zicem A, iar y poate lua sau poate reprezenta elemente dintr-o altă mulțime, să zicem B. În etapa actuală, funcția se definește ca o corespondență între elementele a două mulțimi arbitrare. Legea de corespondență este foarte variată și nu se exprimă întotdeauna prin formule. De exemplu: funcțiile $f(x) = \sin x$, $f(x) = \log_a x$, $f(x) = [x]$ etc., nu conțin nici un fel de formule care să ne arate șirul de operații, care să ne conducă de la valoarea elementului x la valoarea corespunzătoare a funcției.

Exemplele alese în etapele mai sus arătate se analizează din punctul de vedere actual, scoțindu-se în evidență cele trei elemente care caracterizează (definesc) *noțiunea de funcție*. De pildă, pentru funcția

$$s = \frac{g}{2} t^2,$$

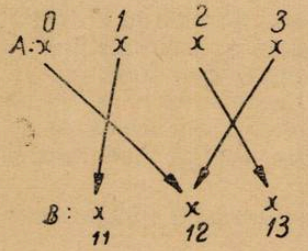
mulțimea de definiție este formată din valorile timpului $\left(0 \leqslant t \leqslant \sqrt{\frac{2a}{g}}\right)$. Mulțimea valorilor funcției este formată din valorile spațiilor corespunzătoare, iar corespondența este exprimată prin operațiile ce trebuie efectuate asupra lui t pentru a obține pe s.

Nu ne vom opri asupra corespondențelor particulare din diferite domenii de activitate, ci vom da exemple de corespondențe care se pot stabili între două mulțimi oarecare de obiecte, fără nici o specificare. E necesar acest lucru, deoarece matematica studiază corespondențele dintr-un punct de vedere general, cu scopul ca rezultatele obținute să poată fi folosite de toate științele, în conformitate cu specificul fiecăreia.

În școala medie ne limităm deocamdată la corespondențe între două mulțimi de numere, unde atît mulțimea de definiție cît și mulțimea în care funcțiile iau valori sînt mulțimi de numere reale. Astfel de funcții se numesc *funcții reale de o variabilă reală*.

Corespondența dintre elementele mulțimii de definiție A și elementele mulțimii valorilor funcției B se face astfel ca fiecărui element din mulțimea A să-i corespundă un anumit și numai unul din elementele mulțimii B.

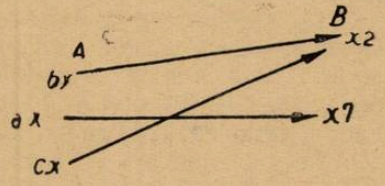
Sugestivă și corectă este ilustrarea corespondenței prin săgeți. De exemplu :



{0, 1, 2, 3} = A

{11, 12, 13} = B

sau



E necesar să subliniem faptul că pot exista elemente în B care să corespundă mai multor elemente din A. Astfel, lui 12 îi corespund elementele 0 și 3, iar lui 2 îi corespund elementele *b* și *c*.

Funcțiile care au proprietatea că nu iau aceeași valoare în puncte diferite se numesc funcții biunivoce.

Precizările acestea sînt necesare pentru a scoate în evidență elementele esențiale și neesențiale ale noțiunii de funcție.

Procesul formării noțiunii de funcție nu se poate desăvîrși în cadrul unei singure lecții, ci într-o serie de lecții. După cum arată cercetările sovietice (conduse de Mencinskaia, Galperin ș.a.), dezvăluirea elementelor esențiale și neesențiale se realizează în procesul aplicării, al folosirii noțiunii în diferite exemple. În procesul aplicării, noțiunea de funcție se precizează, se delimitează, față de alte noțiuni. De pildă noțiunea de șir pe care elevii o cunosc se prezintă ca fiind o funcție particulară, definită pe mulțimea N a numerelor naturale, iar valorile funcției sînt elementele unei mulțimi de o natură oarecare : $a_1, a_2, a_3, \ldots$

Corespondența se indică prin schema :

$$\begin{array}{cccccc} 1, & 2, & 3, & 4 \ldots \\ \downarrow & \downarrow & \downarrow & \downarrow \\ a_1, & a_2, & a_3, & a_4 \ldots \end{array}$$

În cazul cînd elementele $a_1, a_2, a_3, \ldots$ sînt numere, obținem un șir de numere.

O altă precizare este faptul că existența noțiunii de funcție este independentă de reprezentarea grafică. Sînt funcții al căror grafic nu se poate construi (funcția lui Dirichlet). Pentru a înțelege clar și temeinic corelația dintre noțiunea de funcție și graficul funcției, e bine să se construiască graficele unor funcții exprimate sub forme variate (construcția se va face prin puncte) ;

$$f(x)=|x|; \qquad f(x)=[x]; \qquad f(x)=\begin{cases} 1 \text{ pt. } 0<x\leqslant 1 \\ x \text{ pt. } \quad x>1 \end{cases}$$

★

Înainte de a arăta cum să se reflecte pregătirea conținutului și studiul funcțiilor în manualele și programele școlare, amintim unele aprecieri ale matematicienilor și pedagogilor în această problemă.

Profesorul A. I. Hincin spune: „Noțiunea de dependență funcțională trebuie să devină nu numai una din cele mai importante noțiuni ale cursului școlar de matematică, dar și acel fir principal, care trece de la aritmetica elementară pînă la cele mai înalte capitole ale algebrei, geometriei și trigonometriei, în jurul căruia să se grupeze întreaga predare a matematicilor". [1]

La Conferința internațională privind învățămîntul, din 1956, de la Geneva, organizată de UNESCO, la punctul 13 al Recomandării nr. 43 se scrie: „Este bine să se stabilească planurile de studii în așa fel ca să se organizeze învățămîntul matematicilor în jurul unor unități funcționale, care coordonează diversele ramuri ale sale".

Aceste aprecieri și recomandări confirmă că noțiunea de funcție constituie firul călăuzitor în predarea matematicii.

Experiența a arătat că elevii care s-au pregătit, sub îndrumarea profesorilor, în decursul anilor școlari, pentru a înțelege noțiunea de funcție în sensul modern, pe baza analizei unor exemple de relații între diverse mărimi, asimilează ușor cunoștințele de matematică. Memorarea, învățarea pe de rost a generalizărilor care nu se bazează pe o analiză a faptelor, a exemplelor, îl fac pe elev să nu se poată folosi de cunoștințele pe care și le-a însușit cu trudă. De aceea, în manualele școlare se recomandă să se găsească numeroase exemple de funcții care să fie analizate, potrivit cerințelor fiecărei etape de studiu, pentru noțiunea de funcție.

Studiul ecuațiilor în clasele VIII—XI se poate face pe baze temeinice și simple dacă se dă următoarea definiție pentru ecuație: *Ecuația este relația formată prin egalarea a două funcții.* Deci ecuația presupune două funcții și o mulțime M care este mulțimea maximă de definiție a celor două funcții. Dacă ecuația rezultă dintr-o problemă în care numărul necunoscut este un număr de oameni, mulțimea valorilor admisibile trebuie să fie formată din numerele naturale și zero.

În ecuațiile iraționale nu se vor lua în considerare valorile argumentului care fac ca funcțiile să nu aibă sens. Sau, în ecuațiile cu numitor care cuprinde argumentul, se exclud valorile care anulează numitorii. De pildă:

a) Fie ecuația: $\sqrt{x-2}=\sqrt{1-x^2}$, sau scrisă altfel $\sqrt{x-2}-\sqrt{1-x^2}=0$. Înainte de a rezolva prin procedeele cunoscute, se stabilește mulțimea maximă de definiție pentru fiecare funcție. Astfel, pentru $f_1(x)=\sqrt{x-2}$, $x\in(2,+\infty)$, iar pentru $f_2(x)=\sqrt{1-x^2}$, $x\in[-1,1]$.

Mulțimea comună de definiție este vidă, adică nu există o mulțime maximă de definiție pentru ambele funcții. Deci nu există valori care să verifice ecuația. Dacă totuși se procedează la eliminarea radicalilor se obține ecuația $x^2+x-3=0$ care are soluții pe mulțimea numerelor reale. Aceste soluții nu sînt acceptabile.

b) Fie ecuația: $\frac{x+2}{x-1}=2+\frac{3}{x-1}$, domeniul de existență al funcțiilor este $x\in R-\{1\}$. Dacă rezolvăm în mod obișnuit ecuația ajungem la soluția $x=1$, dar $x=1$ nu poate fi rădăcina ecuației, deoarece $x=1$ nu face

[1] Bradis: Metodica de predare a matematicii în școlile medii, E.S.D.P., 1953, p. 305.

parte din domeniul de existență al funcțiilor: $f_1(x)=\frac{x+2}{x-1}$ și $f_2(x)=2+\frac{3}{x-1}$.

Se poate asocia fiecărei funcții elementare un grafic; aceasta este o altă cerință care trebuie să se reflecte în manuale și programe. Pînă la studiul funcțiilor în analiză, e bine ca la fiecare etapă de studiu în școala de cultură generală să se facă graficul funcției pe bază de puncte. În felul acesta se dă funcției un suport intuitiv. Considerațiile preliminare intuitive lămuresc întotdeauna fondul problemei și ajută pe elev să înțeleagă demonstrația riguroasă. Graficul ilustrează variația funcției, o face vizibilă, așa cum graficul producției unei fabrici ilustrează această producție, dar nu este identic cu ea.

Succesiunea cunoștințelor în programe și manuale se poate îmbunătăți dacă ne vom călăuzi de etapele dezvoltării noțiunii de funcție în școala de cultură generală.

De pildă, în actuala programă de algebră la clasa a IX-a nu există o logică firească în succesiunea temelor principale, nu se oglindește firul conducător al noțiunii de funcție.

O mai bună și firească succesiune a temelor ar fi aceea propusă mai jos:

Noțiuni sumare de teoria mulțimilor (mulțime, relația de apartenență, de incluziune, de reuniune, de intersecție, interval și vecinătate); șiruri de numere (exemple, termen general, șiruri crescătoare și descrescătoare, limita unui șir); cazuri particulare de șiruri (progresia — aritmetică și geometrică); studiul sumar al unor funcții elementare (funcția liniară, funcția de gradul II, funcția exponențială și funcția logaritmică); studiul ecuațiilor de grad superior (ecuații de grad superior care se reduc la ecuația de gradul II, sisteme de ecuații de gradul II).

În comparație cu actuala programă cunoștințele sînt aceleași, dar succesiunea este cu totul alta. Această succesiune ușurează și contribuie la însușirea temeinică a noțiunii de funcție, noțiune fundamentală în matematică.

Acestea sînt cîteva concluzii parțiale cu privire la pregătirea conținutului noțiunii de funcție și studiul funcțiilor în manualele și programele școlare.

★

Deci, noțiunea fundamentală de funcție în școala medie poate și trebuie să fie un fir conducător în predarea cunoștințelor de matematică de-a lungul tuturor claselor.

Felul de a introduce și expune noțiunea de funcție poate modifica într-o mare măsură posibilitatea de asimilare a elevilor, formează deprinderea de a vedea mărimile în schimbarea lor vie și nu într-o imobilitate artificială.

Este o sarcină a profesorului de matematică să participe în măsura puterilor sale la opera grea și importantă de îmbunătățire a predării matematicii, în care rolul conducător al ideei de funcție să fie efectiv realizat.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ ФУНКЦИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Резюме

После того, как автор представляет вкратце борьбу между содержанием и формой понятия функции в историческом развитии, он показывает, как можно подготовить содержание понятия функции на отдельных этапах учебного процесса (I—XI кл.). Далее автор предлагает некоторые улучшения учебных программ учебников для того, чтобы они более отчётливо отражали развитие понятия функции.

COMMENT FORMER LA NOTION DE FONCTION CHEZ LES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE DE CULTURE GÉNÉRALE

(Résumé)

Après avoir présenté brièvement dans son évolution historique la lutte entre le contenu et la forme de la notion de fonction, l'auteur indique la manière dont on peut préparer le contenu de la notion de fonction pendant les diverses étapes du processus d'enseignement (cl. I—XI). Ensuite, il propose quelques améliorations des programmes et des manuels scolaires, afin qu'ils reflètent mieux le développement de la notion de fonction.

CONSIDERAȚII ASUPRA VERIFICĂRII CURENTE A CUNOȘTINȚELOR ÎN ȘCOLILE TEHNICE

Lector univ. *I. BONTAȘ* și asist. univ. *C. NACU*,
Institutul politehnic, București

Caracterul complex al procesului de învățămînt, faptul că el nu este numai un proces de predare, ci și un proces de însușire de către elevi a celor predate, implică necesitatea unei astfel de organizări care să asigure atît posibilitatea de a cunoaște în mod sistematic cantitatea și calitatea cunoștințelor însușite de elevi, cît și formarea priceperilor și deprinderilor prevăzute în programele școlare.

Acest obiectiv important se realizează în cadrul procesului de învățămînt sub forma verificării și aprecierii cunoștințelor elevilor. Verificarea se face în diverse etape ale procesului de învățămînt și în forme variate, în raport cu scopul, conținutul și locul său. Astfel, verificarea poate fi curentă (în fiecare lecție), periodică (la sfîrșitul unui capitol, trimestru sau an școlar), sub forma de examene (la absolvirea unui an școlar sau grad de învățămînt). De asemenea, verificarea poate fi realizată în cadrul unei etape speciale a lecției, — în mod deosebit și, oarecum, în întreaga desfășurare a lecției, atît în timpul comunicării și fixării noilor cunoștințe, cît și în lecții destinate în întregime verificării (realizîndu-se oral, scris sau practic).

În cadrul discuțiilor purtate în presa pedagogică sovietică cu privire la organizarea lecției, o problemă importantă a constituit-o locul verificării în lecție, în special în lecția de tip combinat. Discuțiile purtate au ridicat problema eventualei modificări a structurii lecției de tip combinat (mixt), pornind de la premisa că actuala schemă ar duce la șablonizare, la ruperea unității lecției, ceea ce ar influența negativ atitudinea elevilor față de învățătură, interesul și activitatea acestora în timpul lecției. Pornind de la aceste premise s-au făcut propuneri pentru o nouă structură a lecției combinate, în sensul ca verificarea să nu mai constituie o etapă separată de cea a comunicării, ci să se realizeze pe tot parcursul lecției, considerîndu-se că o astfel de structură ar putea ridica pe o treaptă superioară folosirea metodelor de învățămînt, ar duce la creșterea interesului elevilor pentru învățătură și ar putea contribui la lichidarea supraîncăr-

cării elevilor cu teme pentru acasă, accentul punîndu-se nu pe munca de acasă, ci pe cea din timpul lecției. Desigur, propunerile făcute sînt interesante. Acestea cer însă experiență îndelungată și o deosebită măiestrie pedagogică din partea profesorilor.

În condițiile actuale ale organizării procesului de învățămînt din școlile tehnice din țara noastră, aplicarea acestor propuneri necesită o pregătire specială a cadrelor didactice, în special a celor provenite din rîndurile inginerilor.

Ținînd seama de condițiile etapei de dezvoltare a învățămîntului profesional și tehnic din țara noastră, ne vom referi la modul de organizare a lecției ce se folosește în prezent.

Cu privire la formele și metodele de verificare folosite în școlile de cultură generală și cele tehnice, o diferențiere nu se poate face. Deosebirile ce există, totuși, sînt determinate de scopul și conținutul procesului de învățămînt din fiecare tip de școală. De exemplu, în școlile tehnice se dă o pondere mai mare aplicațiilor practice, dezvoltării gîndirii tehnice, formării deprinderilor de muncă productivă, toate în vederea calificării profesionale.

Dintre formele de verificare, ne vom ocupa mai întîi de *verificarea curentă,* ca etapă a lecției de tip combinat, fiind cea mai frecvent folosită de profesori, în special în lecțiile ținute în clasă.

Ceea ce ne-a orientat în alegerea acestei probleme au fost dificultățile întîmpinate în această etapă a lecției, în special de studenții Institutului politehnic care efectuează practica pedagogică în școlile profesionale și tehnice [1], cît și unele greutăți ivite în cadrul îndrumării practicii pedagogice în școli de către profesorii-ingineri cu mai puțină experiență didactică.

Pornind de la dificultățile ivite în realizarea verificării curente a cunoștințelor, ne-am îndreptat atenția asupra modului cum se desfășoară ea în școlile tehnice de bază ale Institutului politehnic unde am constatat că, alături de procedee bune, se pot găsi și procedee discutabile, că părerea profesorilor nu concordă în unele cazuri, existînd astfel probleme ce trebuie rezolvate, mai cu seamă în legătură cu metodica verificării curente.

Verificarea curentă a cunoștințelor, ca o etapă a lecției combinate (fie în clasă, fie în atelier sau laborator), se face în mod normal la începutul lecției, înaintea comunicării cunoștințelor noi și constă din controlul temei executate în scris de elevi acasă (dacă este cazul), ascultarea lecției ce au avut-o de pregătit sau verificarea executării unor lucrări practice.

Care este scopul acestei etape? În primul rînd, verificarea are drept scop să controleze dacă elevii și-au pregătit temele date pentru acasă (scris sau oral). Controlul sistematic al cunoștințelor urmărește ca elevii să lucreze conștiincios, sistematic și stăruitor. Controlul permanent duce la formarea unui stereotip dinamic, ce se manifestă în efectuarea perma-

[1] Începînd din anul 1949/50 o parte din studenții Institutului politehnic din București primesc o pregătire pedagogică, în vederea muncii didactice viitoare.

nentă și conștiincioasă a temelor școlare. Îndeplinirea acestor obligații ajută elevii să-și formeze deprinderi de muncă consecventă și le dezvoltă trăsături morale și de caracter, dragostea față de muncă, perseverența, voința etc. Dar verificarea nu este numai un control pur și simplu, așa cum era înțeleasă în general în școala veche, ea are un rol foarte important de completare, adîncire și fixare a cunoștințelor elevilor. În această etapă, profesorul observă modul cum au înțeles elevii cele învățate, cum pot să le aplice practic (rezolvarea de probleme, executarea de lucrări ș.a.), în urma expunerii sale, a studiului lor individual și a instruirii practice, verificarea avînd astfel și caracter instructiv, strîns legat de cel educativ.

Introducerea noului, în timpul verificării, stimulează pe elevi și mărește eficacitatea instructiv-educativă a verificării curente. Avînd în vedere faptul că etapa verificării indică modul cum elevii au înțeles un anumit material, pornind de la explicațiile profesorului, aceasta este într-o anumită măsură și o verificare a modului în care a predat profesorul, ea constituind deci un mijloc de îmbunătățire a muncii sale cu elevii. Totodată repetarea celor învățate și în această etapă contribuie la prevenirea uitării, prin întărirea legăturilor temporare formate în cursul învățării.

Notarea pe care o face profesorul, ca apreciere a muncii elevului, are la rîndul său o importantă valoare educativă, deoarece oferă elevilor posibilitatea de a ști cum este considerată pregătirea lor, le stimulează activitatea. În același timp, chiar dacă nu dă note, profesorul, cunoscînd și însemnîndu-și modul cum și-au însușit elevii cunoștințele, îi poate urmări permanent și prin aceasta poate evita rămînerea în urmă la învățătură a unor elevi, care ar putea trece nesesizată, în cazul cînd verificarea s-ar face la intervale mai mari. În sfîrșit, verificarea cunoștințelor predate în ora precedentă, precum și a celor predate anterior cu care au legătură, constituie o bază de înțelegere, de însușire conștientă și temeinică a întregii materii, prin stabilirea de legături între cunoștințele vechi și cele noi.

În Uniunea Sovietică, apreciindu-se necesitatea și importanța verificării curente a cunoștințelor și a formării priceperilor și deprinderilor elevilor prin ridicarea nivelului general al calității predării, în regulamentul aprobat de Ministerul Învățămîntului superior și mediu de specialitate (în 1960), privind examenele de sfîrșit de an și semestriale în școlile medii de specialitate se acordă un loc important controlului curent al pregătirii elevilor astfel ca nota semestrială să fie rezultatul studierii sistematice a muncii elevilor în cursul întregului semestru, a notelor curente și a efectuării lucrărilor practice.

Ca urmare a acestui document, literatura pedagogică sovietică dezbate probleme legate de importanța instructiv-educativă și de îmbunătățirea metodicii verificării curente a cunoștințelor, recomandînd instituțiilor de învățămînt elaborarea unor indicații concrete pentru fiecare disciplină, pe baza experienței didactice înaintate. Aceasta dovedește atenția deosebită ce trebuie acordată acestui aspect al procesului de învățămînt, în vederea pregătirii multilaterale a elevilor.

În școlile profesionale și tehnice se folosesc, în general, toate tipurile de lecții practicate în învățămîntul de cultură generală, însă ponderea cea mai mare o au lecțiile de tip combinat în clasă și lecția de instruire practică în atelierul (laboratorul) — școală sau în producție. Sînt profesori care folosesc mai puțin lecția de tip combinat, unii chiar de loc. Aceștia merg pe linia introducerii în învățămîntul tehnic a formelor de organizare din învățămîntul superior. Ei consideră că pregătirea elevilor (absolvenți ai școlii medii) cere ca aceștia să fie tratați ca studenți. În consecință ei numesc elevii „studenți", lecțiile de comunicare le numesc „cursuri", iar lecțiile de verificare le numesc „seminarii".

Practic, ei predau materia o perioadă de timp, numai sub formă de prelegeri de tip universitar, după care într-o lecție sau două verifică cele predate sub formă de seminarii, cînd pun elevilor ascultați și note.

În privința școlilor de maiștri este ușor de văzut că sistemul arătat este greșit. Lucrînd în producție și avînd mai puțin timp disponibil pentru studiu, etapa verificării, nu atît sub aspectul său de control, dat fiind conștiinciozitatea bine cunoscută a acestora, dar sub aspectul său instructiv, este absolut necesară. Procedeul transpunerii întocmai a formelor de organizare și a metodelor folosite în învățămîntul superior este discutabil și în cazul școlilor tehnice. De cele mai multe ori, în facultăți sînt cadre diferite pentru predare și pentru seminarizare, ceea ce implică existența unor ore deosebite. Apoi, volumul cunoștințelor transmise studenților este mult mai mare, o temă este incomparabil mai amplu tratată și are nevoie de o unitate de timp mai mare pentru a fi expusă, pe cît posibil integral și nu fragmentat. În afară de aceasta se trece cu vederea faptul că organizarea procesului de învățămînt în facultate, în special în primii doi și chiar trei ani (corespunzători" ciclului învățămîntului tehnic), ține seama de importanța verificării curente, deci de necesitatea însușirii permanente a fiecărei lecții, a cunoștințelor și este făcută astfel ca, după fiecare lecție de curs, maximum două, să urmeze un seminar.

De asemenea, condițiile tehnico-materiale ale desfășurării procesului de învățămînt în școlile tehnice, sistemul de recrutare a elevilor, ca și nivelul de predare, sînt diferite de cele ale învățămîntului tehnic superior, determinate de scopul urmărit pe această treaptă de învățămînt care nu permite organizarea lecțiilor-prelegere în aceleași condiții ca în învățămîntul tehnic superior.

Desigur, nu negăm prin aceasta folosirea în învățămîntul tehnic a oricăror lecții de tip prelegere. În condițiile actuale ale organizării procesului de învățămînt în școlile tehnice, noi socotim că poate fi folosit, fiind cel mai potrivit, tipul de prelegere școlară și mult mai puțin cel de prelegere universitară. Tipul de prelegere școlară dă o pondere mai mare expunerii noului material din partea profesorului, dar folosește, într-o măsură mai mare sau mai mică, unele (sau toate) etapele lecției combinate, aceasta în funcție de tema tratată. Prelegerea de tip universitar se folosește numai atunci cînd este cerută de însăși tratarea unei teme din programa școlară (o temă amplă, care cere o expunere de

1 sau 2 ore din partea profesorului, pentru a nu o fragmenta și a-i înlătura unitatea ei).

Frecvența și importanța cea mai mare în școlile tehnice o are lecția de tip combinat, în cadrul căreia verificarea curentă constituie una din etape. În cele ce urmează ne vom ocupa de această etapă, în cadrul lecțiilor teoretice de tip combinat. Nu ne vom ocupa de verificarea la lecțiile de instruire practică, deoarece — scopul principal al acestor lecții fiind formarea deprinderilor practice — verificarea cunoștințelor tehnice se realizează în cadrul instructajului introductiv, avînd proporții mai mici și alt specific. În ceea ce privește desfășurarea verificării curente a cunoștințelor, adică metodica sa, vom prezenta aspectele sale cele mai importante, care se află de multe ori în discuția cadrelor didactice.

În primul rînd, ne vom ocupa de durata verificării. Am cunoscut situații în care verificarea s-a făcut într-o perioadă atît de mare de timp (25—35'), încît predarea noilor cunoștințe a trebuit să se facă în grabă, fără să se mai facă fixarea, precum și situații cînd, pentru a asigura timp pentru comunicare, s-a trecut superficial peste verificarea curentă. Este bine ca profesorul, în pregătirea lecției, să dea atenție și acestei probleme. Durata verificării nu poate fi aceeași întotdeauna. Ea depinde de importanța și dificultățile de însușire ale lecției ce se verifică. În nici un caz nu se poate lăsa la întîmplare durata acestei etape care asigură posibilitatea parcurgerii problemelor esențiale din lecția precedentă, precum și predarea în condiții optime a noii lecții. Oricît timp s-ar rezerva, verificarea curentă trebuie foarte bine pregătită și condusă, valorificîndu-se la maximum timpul afectat pentru a se putea realiza multiplele sale sarcini. Stabilirea duratei verificării se face în special în raport cu celelalte etape ale lecției, cu conținutul său, dar trebuie să se țină seama și de particularitățile elevilor, de nivelul general al clasei, de gradul de formare al deprinderilor de muncă independentă etc.

O problemă importantă și în general bine rezolvată de profesorii din școlile tehnice este stabilirea conținutului verificării curente. În general, profesorii ascultă, în această etapă a lecției, materia predată în lecția anterioară, fie în întregime, fie numai unele probleme principale.

Experimentînd cu studenții care au ținut lecții practice și cu unii profesori-ingineri, diferite procedee de verificare, am ajuns la concluzia că într-adevăr în unele situații, nu poate fi evitată verificarea sumară cînd volumul cunoștințelor este mare, cînd trebuie făcute scheme complicate la tablă sau sînt necesare aplicații practice de durată etc. Rezultate corespunzătoare s-au obținut atunci cînd au fost selecționate cu grijă problemele de verificat, astfel ca pe baza lor, profesorul să-și poată forma convingerea că problemele studiate au fost înțelese atît teoretic cît și practic. Noi considerăm că nu este însă recomandabil să se facă un obicei din acest procedeu. O altă problemă întîlnită este următoarea: sînt profesori care ascultă și pun note de fiecare dată numai la o problemă, maximum două (de exemplu, schema de funcționare a aparatelor și principiul de funcționare). În acest caz, elevii vor ajunge să pregătească numai acele probleme la care știu că, probabil, vor fi ascultați

neglijînd altele care, chiar dacă sînt de mai mică importanță, își au valoarea și necesitatea lor în pregătire.

Profesorii cu rezultate bune în munca didactică pun întrebări și din materialul predat în alte lecții, verificînd în acest mod trăinicia cunoștințelor însușite de către elevi, verificînd modul cum știu să stabilească raporturi între fenomene, să generalizeze, contribuind astfel la formarea sistemelor de legături temporare în procesul învățării. Procedeul este bun și trebuie folosit ori de cîte ori lecția curentă are legături strînse cu alte cunoștințe însușite. Dar trebuie evitate legăturile artificiale, forțate, doar cu scop de control, după cum nu este indicat nici să se exagereze în această direcție, așa cum ne recomandă un tovarăș profesor: „Să ascultăm întotdeauna din toată materia predată în general și din ultimele 3—4 lecții în special". Supraîncărcarea conținutului verificării curente poate micșora posibilitatea elevilor de a sublinia ceea ce este esențial, prelungind totodată durata ascultării, care ar putea duce la slăbirea atenției și interesului elevilor nu numai în timpul verificării, dar și în etapele următoare ale lecției. Nu trebuie uitat faptul că uneori aceleași cunoștințe sînt reamintite și pe parcursul comunicării în cadrul aceleiași lecții și pot fi întîlnite și la disciplinele înrudite.

Prin verificare profesorii urmăresc: dacă elevii au pătruns în esența fenomenelor, dacă au înțeles noțiunile și legile de bază ale materiei studiate, dacă au înțeles și și-au însușit demonstrațiile pe baza cărora pot face aplicațiile practice.

Verificarea curentă se face atît prin ascultarea orală, cît și prin controlul temelor efectuate de elevi acasă. În școlile tehnice această problemă este mai puțin realizată. În general, unii profesori dau puține teme pentru acasă, limitînd posibilitatea de a forma elevilor deprinderi de muncă independentă în acest domeniu. În ceea ce privește conținutul temelor, profesorii se limitează, uneori, la formulări de teme legate de calcule, improvizînd probleme, exerciții ce cer doar înlocuiri de date în relații cunoscute și care nu solicită gîndirea elevilor.

Profesorii care manifestă dragoste și interes pentru activitatea independentă a elevilor pot găsi teme interesante care să contribuie la formarea gîndirii lor tehnice și la dezvoltarea spiritului creator. De exemplu, se pot da elevilor modificări de fluxuri tehnologice în raport cu cerințele tehnicii moderne, variante ale schemelor de montaj prezentate în lecție, verificarea și identificarea caracteristicilor principale ale utilajelor din întreprinderea în care fac practică etc. Profesorii au datoria să controleze consecvent realizarea temelor efectuate acasă de către elevi.

Mulți profesori rezolvă în clasă problemele date pentru acasă, scoțînd la tablă 1—2 elevi, fără să verifice în ce măsură ceilalți elevi le-au efectuat, considerînd important doar faptul ca elevii să cunoască procedeul de rezolvare. Este adevărat că acesta este obiectivul principal, dar profesorul trebuie să urmărească ca fiecare elev din clasă să lucreze independent, și să nu înregistreze pasiv rezultatele gîndirii altora. Controlul temelor este bine să se facă la fiecare lecție, cel puțin prin sondaj și periodic pentru întreaga clasă. Înlocuirea temelor pentru acasă, cu transcrierea notițelor (procedeu ce se mai întîlnește la unii profe-

sori), este contraindicat. Acest „procedeu" supraîncarcă elevii și nu aduce nici o contribuție la dezvoltarea gîndirii lor, la formarea deprinderilor de muncă independentă.

Vom încerca să răspundem în continuare la întrebarea: Cum verificăm, pe cine verificăm, cum antrenăm întreaga clasă în cadrul verificării? În legătură cu aceasta, majoritatea profesorilor sînt de părere că trebuie ascultați 1—3 elevi cărora li se pun note pentru răspunsurile date, fără să se piardă din vedere activizarea tuturor elevilor din clasă. Profesorul își stabilește înainte de a intra în clasă elevii ce vor fi ascultați, ținînd seama de necesitatea ca fiecare elev să fie ascultat cel puțin de două ori într-un trimestru, să aibă în vedere felul cum s-au pregătit unii elevi în ora precedentă, precum și de necesitatea de a se asculta din cînd în cînd același elev la interval foarte mic, pentru a se evita astfel crearea în rîndul elevilor a mentalității că, o dată ascultați, o perioadă mare de timp pot să nu mai învețe. Se ține seama de asemenea și de cerința ca unii elevi mai slab pregătiți, sau mai puțin conștiincioși, să fie mai des ascultați.

Sînt practicate în învățămînt și verificările curente frontale prin lucrări scrise sau extemporale — cum se obișnuiește să fie denumite de profesori. Ele nu se anunță și se referă, ca orice verificare curentă, la lecția de zi. Mai sînt unii profesori care, neglijînd verificarea curentă și notarea sistematică a elevilor, ajung la sfîrșitul trimestrului fără să fi pus notele necesare și dau extemporale „salvatoare" pentru a remedia această deficiență în activitatea lor. Acest mod formal de a privi extemporalele trebuie înlăturat. Extemporalele nu au scopul de a „asigura" note elevilor, ci ele contribuie la formarea deprinderii de muncă conștiincioasă la elevi, de a se pregăti întotdeauna, precum și de a-i obișnui să sistematizeze cele învățate și să le expună în scris. Pe profesori îi ajută să vadă cum și-a însușit o temă întreaga clasă și să cunoască mai bine bagajul de cunoștințe al elevilor etc. Credem, de asemenea, că poate fi reținut procedeul unor profesori care nu lasă la voia întîmplării verificarea prin extemporale, ci își fixează de la începutul trimestrului temele pentru extemporal, prevăzîndu-le chiar în planul calendaristic. Dacă procedeul poate fi luat în considerație, el trebuie folosit cu atenție, căci pe de o parte reflectă preocuparea profesorului pentru verificarea cunoștințelor elevilor, iar pe de altă parte, în cazul cunoașterii dinainte de către elevi, a datei și mai ales a subiectului extemporalului — poate duce la scăderea eficacității instructiv-educative a procesului de învățămînt. Considerăm pozitivă experiența profesorilor care folosesc practica mai multor extemporale, la temele importante, fără a neglija însă verificarea curentă orală. Desigur, extemporalele nu pot fi folosite prea mult, deoarece, dacă ele nu sînt serios analizate în fața clasei, nu mai au valoarea instructiv-educativă urmărită, rămînînd doar simple mijloace de informare pentru profesor. Mai trebuie să avem în vedere și faptul că analiza extemporalelor se face în lecția următoare, cînd s-a trecut la un alt subiect. Acesta este încă un motiv pentru a nu se abuza de acest proce-

deu și pentru a căuta căile potrivite spre a nu încălca, pe cît este posibil, principiul succesiunii cunoștințelor.

În ceea ce privește durata extemporalelor este bine ca ea să nu depășească limita de timp acordată în mod normal verificării curente.

Am întîlnit în cursul cercetării păreri diferite și asupra locului pe care trebuie să-l ocupe elevul sau profesorul în timpul verificării. Unii profesori ascultă elevii fără să-i scoată din bancă, pentru a nu le crea, spun ei, „emoții". Alții, dimpotrivă, susțin că este bine să fie scoși elevii la tablă, pentru că în acest fel se dă mai mare importanță verificării.

La disciplinele de cultură tehnică, folosirea tablei în timpul verificării este o necesitate obiectivă. Altfel, nu s-ar putea verifica cunoștințele elevilor referitoare la schemele de principiu, privind procesele tehnologice, modul de funcționare a unor dispozitive, mecanisme și mașini sau stabilirea ecuațiilor chimice și calcule stoechiometrice etc. În aceste condiții este absolut necesar ca elevii, cînd sînt ascultați, să fie scoși la lecție de la început, pentru a nu deranja pe ceilalți elevi. Pe lîngă argumentele arătate, elevii sînt, în acest fel, obișnuiți să răspundă corect, fără emoții negative și în alte împrejurări asemănătoare, așa cum ar fi examenele etc. Desigur, sînt situații în care elevii pot fi ascultați și din bancă.

Profesorul în timpul verificării este bine să stea la catedră, cînd aceasta îi asigură un unghi bun de vizibilitate atît asupra acelor pe care-i verifică cît și asupra clasei. În nici un caz, nu este recomandabilă poziția practicată de unii profesori de a sta cu fața la tablă la elevul pe care-l ascultă, pierzînd din vedere restul elevilor, după cum nu este recomandată nici plimbarea prin clasă, care sustrage atenția elevilor.

Un procedeu folosit la examene, dar discutabil în cadrul verificării curente, întîlnit în școlile tehnice, este acela al verificării simultane la tablă a 2—3 elevi, așa-numita „examinare compactă". În acest caz, un elev execută schema la tablă, iar al doilea elev expune principiul de funcționare. În același timp, profesorul discută cu clasa alte probleme ale lecției. Profesorii care utilizează acest procedeu îl consideră bun pentru economia de timp. Dar am constatat că avantajele sînt minore față de lipsurile pedagogice ale procedeului. În primul rînd, elevii care lucrează la tablă nu pot urmări ceea ce se discută în clasă, iar clasa nu poate urmări verificarea pe mai multe planuri a răspunsurilor elevilor verificați. Aceasta poate duce la pierderea atenției elevilor în urmărirea lecției verificate și se poate ajunge chiar la indisciplină.

În același timp, discuțiile purtate cu un alt elev nu permit celor care lucrează la tablă să se concentreze (conform legii inhibiției externe), punîndu-i uneori în imposibilitatea de a răspunde. De altfel, nici timpul economisit nu este întotdeauna un avantaj. Elevul, în mod normal, expune și explică în timp ce desenează sau scrie, leagă problemele de principiu de cele constructive etc., astfel că, la sfîrșit, nu i se mai pun decît întrebări de completare sau de punere la punct a unor noțiuni, clasa putînd să urmărească permanent și să participe efectiv. În cazul arătat, elevul, după terminarea schițelor, a schemelor, a efectuării calculelor, scrierii formulelor pe tablă, trebuie să reia totul, pentru a explica și de multe

ori se întîmplă, ca, din cauza unei greșeli inițiale, să fie necesară refacerea întregului răspuns expus pe tablă, greșeală care putea fi corectată la timp de către profesor. Altă dificultate în examinarea compactă o constituie faptul că nu se poate lucra cu elevii de la tablă și cu cei din clasă, fără a tulbura ordinea necesară în verificare. Se trece de la un elev la altul, de la o problemă la alta, fără o sistematizare. Elevii trebuie obișnuiți să prezinte fenomenele cauzal, să argumenteze ceea ce redau pe tablă, să motiveze o temă constructivă, să expună verbal ceea ce gîndesc.

Experiența ne-a arătat că se obțin rezultate mult mai bune atunci cînd se urmărește cu atenție și sistematic fiecare elev ascultat, aceasta permițînd o mai bună și eficientă participare a clasei, o verificare mai temeinică a cunoștințelor. Desigur, atunci cînd elevul ascultat nu cunoaște problema respectivă, se scoate pentru verificare încă un elev, dar trebuie evitat, pe cît posibil, reținerea inutilă a elevilor la tablă.

Metodele de învățămînt cele mai des întîlnite în verificarea curentă a elevilor sînt conversația, exercițiul și demonstrația, pe baza executării schemelor și schițelor grafice sau cu ajutorul machetelor, aparatelor etc. Ele au în general după cum am mai menționat un caracter asemănător celor utilizate în școala medie de cultură generală, însă adaptate specificului învățămîntului tehnic.

Nu vom insista asupra modului cum se aplică aceste metode deoarece sînt lucruri stabilite de pedagogia științifică. Ne vom opri numai asupra cîtorva aspecte ce s-au ridicat în practica folosirii acestor metode în școlile tehnice.

În ceea ce privește folosirea metodei conversației, unii profesori, care fac verificarea mai mult prin întrebări și răspunsuri succesive, conducînd elevul pas cu pas spre înțelegerea problemelor, considerăm că acest procedeu nu este indicat de a fi folosit în școlile tehnice, dat fiind vîrsta și pregătirea elevilor care le permite să dea răspunsuri complete și în mod independent. În școlile noastre tehnice de bază, am folosit cu rezultate bune verificarea elevilor, dîndu-le probleme pe care aceștia le-au dezvoltat independent, profesorii formulînd cît mai puține întrebări ajutătoare. Întrebările, în acest caz, au numai rolul de a ajuta elevul să se corecteze sau să completeze, să precizeze, să explice. Faptul că unii profesori cînd verifică elevii le pun întrebări multe, fărîmițînd problema, îi pot deruta și nu le permite să se concentreze asupra rezolvării problemei, să-și dezvolte gîndirea logică și modul de expunere, fapt ce se oglindește în situația întîlnită uneori la examen, cînd elevii simt necesitatea să fie conduși în răspuns, fenomen ce se cere să fie înlăturat din practica profesorilor.

Procedeul întrebare-răspuns se folosește, în special, la elevii din clasele mici, pentru a-i ajuta și încuraja în formularea răspunsurilor; însă nu este bine să se abuzeze de el, ci trebuie trecut treptat la procedeul răspunsului complet și independent.

Modul de a corecta răspunsurile elevului este cunoscut de profesorii cu experiență, mai puțin de profesorii tineri și de studenții practicanți.

Aceștia din urmă au tendința să corecteze ei greșelile făcute (pentru „a nu pierde timp" și pentru că formularea întrebărilor ajutătoare este mai dificilă), uneori fiind greu de stabilit care este contribuția elevului și care este aceea a profesorului. Cum procedează unii profesori cu experiență ? Ei pun întrebări primului elev ; în cazul cînd acesta nu poate răspunde, profesorul se adresează celui de-al doilea, apoi clasei și numai în ultimă instanță, explică dînsul. În legătură cu aceasta nu avem de făcut decît observația că, mulți profesori se adresează pentru completări întregii clase și mai puțini pun întrebări de fond care s-au dovedit foarte utile. Alții procedează astfel : De exemplu, atunci cînd un elev expune neclar o problemă, îi pune alte întrebări din capitolul respectiv, sau din alte capitole, pentru a afla cauzele și proporțiile necunoașterii, avînd astfel posibilitatea să-l ajute mai eficient în munca de însușire a cunoștințelor. Un astfel de procedeu ni se pare eficient.

O condiție generală a verificării cunoștințelor elevilor o constituie conducerea ei de către profesor cu tact pedagogic, intervenind numai atunci cînd este necesar și cu probleme interesante pentru a nu obosi elevii.

Deoarece am constatat că de multe ori aprecierea elevilor reflectă unilateral cerințele puse în fața școlii tehnice pentru pregătirea cadrelor de specialiști, necesari industriei noastre socialiste în plină dezvoltare, considerăm necesar să subliniem unele probleme mai importante, ce trebuie urmărite de profesori în această privință.

În primul rînd, profesorul trebuie să aprecieze volumul și calitatea cunoștințelor elevilor. Prin verificare el se convinge că elevii și-au însușit temeinic noțiunile și fenomenele cerute de programa școlară, urmărind cantitatea și calitatea însușirii lor. În cadrul verificării, elevii trebuie puși în situația de a da explicații asupra afirmațiilor făcute, de a stabili legături cauzale între fenomene (în cadrul aceleiași discipline sau discipline înrudite), de a face comparații, generalizări, de a lega cunoștințele teoretice de practică, pentru a înțelege producția în mod științific. Școlile tehnice trebuie să acorde o deosebită atenție nivelului de dezvoltare a gîndirii tehnice, posibilităților elevilor de a găsi diferite soluții de rezolvare a problemelor tehnice, dezvoltîndu-le spiritul creator, pregătind astfel pe viitorii raționalizatori, inovatori și chiar inventatori.

În aprecierea elevilor trebuie să se țină seama și de modul cum elevul execută și folosește desenul tehnic, cum și-a format deprinderile de calcul și de rezolvare a problemelor tehnice, de metodele moderne folosite în practică. O deosebită atenție trebuie să i se dea pregătirii politico-ideologice a elevilor, deoarece absolvenții școlilor tehnice vor avea sarcini de răspundere în economia socialistă, unde pe lîngă buni specialiști, trebuie să fie și adevărați cetățeni.

Cu privire la notarea elevilor, unii profesori dau note numai elevilor ascultați special, alții pun note și elevilor ce răspund la întrebările puse de profesor întregii clase. În această privință nu se poate stabili o regulă, ci se apreciază dacă răspunsurile elevului sînt suficiente și concludente pentru a fi notat. În general, nu este bine să se dea notă pentru un singur răspuns.

Pentru ca notele să aibă efect pozitiv, stimulator, asupra elevilor, ele trebuie puse cu multă obiectivitate, conform acelorași principii, cunoștințele elevilor fiind măsurate cu aceleași unități de măsură, nu numai în aceeași zi, ci în tot anul de învățămînt și pentru toți elevii, fără excepții.

În legătură cu atitudinea profesorului și a condițiilor generale în care se desfășoară verificarea, Pavlov ne-a arătat că învățarea, sub multiplele sale aspecte, are la bază formarea legăturilor nervoase temporare, precum și faptul că aceste reflexe condiționate sînt ușor inhibate sub influența unor excitații exterioare sau interne neobișnuite. De pildă, starea organismului, condițiile igienice, tonul profesorului în timpul interogărilor etc., toate pot provoca, potrivit timpului inhibiției, o inhibiție de un anumit grad a răspunsurilor elevilor. În consecință, profesorul trebuie să țină seama de această situație și să creeze condițiile optime pentru desfășurarea verificării curente a cunoștințelor.

În cadrul articolului, ne-am propus să facem cunoscut numai unele considerații asupra acelor probleme ce le-am socotit mai dificile și mai puțin rezolvate, în scopul de a contribui la mărirea eficacității procesului de învățămînt.

В СВЯЗИ С ТЕКУЩЕЙ ПРОВЕРКОЙ ЗНАНИЙ В ТЕХНИЧЕСКИХ ШКОЛАХ

(Резюме)

Авторы статьи, исходя из значения, которое уделяется текущей проверке знаний учащихся в Советском Союзе и в нашей стране, а также на основе анализа продолжительного опыта и результатов проведенного исследования в технических школах, занимаются отдельными учебно-методическими вопросами одного из главных аспектов учебного процесса — текущая проверка знаний.

Авторы излагают отдельные методические приёмы, которые привели бы практикантов студентов — будущих учителей и учителей по специальности технических школ к более эффективному разрешению сложного характера учебного процесса.

Выдвинутые вопросы в статье и способ их разрешения являются основой для обсуждения, при которых педагогические кадры технических школ могут участвовать содействуя таким образом в обобщении педагогического опыта.

CONSIDÉRATIONS SUR LA VÉRIFICATION COURANTE DES CONNAISSANCES DANS LES ÉCOLES TECHNIQUES

(Résumé)

En partant de l'importance accordée dans l'Union Soviétique et dans notre pays, à la vérification courante des connaissances des élèves, ainsi que de l'analyse d'une longue expérience et des résultats de la recherche effectuée dans les écoles techniques, les auteurs de l'article y traitent certains problèmes didactico-méthodologiques concernant un aspect important du processus d'enseignement — la vérification courante des connaissances.

Les auteurs indiquent certains procédés méthodologiques qui puissent venir en aide aux étudiants pratiquants — futurs professeurs — de même que professeurs de spécialité des écoles techniques, en vue d'une solution plus efficace du processus d'enseignement.

Les problèmes suscités par l'article et la manière dont ils ont été résolus, constituent un point de départ pour des discussions auxquelles peuvent participer les enseignants de l'enseignement technique, ce qui contribue en même temps à la généralisation de leur expérience pédagogique.

PREGĂTIREA AGRICOLĂ A ELEVILOR DIN ȘCOLILE SĂTEȘTI DE CULTURĂ GENERALĂ

Ing. VALENTINA VIȘAN
Prof. ECATERINA CSENGERI

Sarcinile importante trasate de Plenara Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Romîn din 30 iunie — 1 iulie a.c. în vederea dezvoltării continue a producției agricole, pe lîngă o serie de alte măsuri, prevăd și pregătirea unor cadre de specialitate cu studii medii și superioare, precum și ridicarea nivelului de cunoștințe agricole al țărănimii colectiviste. În această ordine de idei considerăm că este necesară și îmbunătățirea pregătirii agricole a elevilor din școlile sătești de cultură generală, școli care constituie izvorul viitorilor colectiviști și al viitorilor elevi din învățămîntul agricol. Ținînd seama de faptul că Plenara acordă o deosebită atenție ridicării producției la hectar prin folosirea metodelor și procedeelor agrotehnice înaintate, prin aplicarea neîntîrziată a cuceririlor științei agricole și ale tehnicii în producție, credem că și pregătirea agricolă a elevilor în școli trebuie îmbunătățită în lumina acestor sarcini.

Deși într-o serie de școli cadrele didactice se străduiesc să facă cunoscute elevilor metodele agricole științifice și îi îndrumă să lupte pentru obținerea unor recolte mari pe parcelele lor, mai sînt unele școli unde elevii repetă pur și simplu lucrările cunoscute de ei de la părinți, fără să folosească practic cunoștințele teoretice însușite la lecții. Nici rezultatele acestei munci nu sînt luate în evidență. În aceste condiții, munca agricolă nu prezintă interes pentru elevi. De aceea la unele școli mai sînt elevi care lipsesc sistematic de la orele de lucrări agricole, alții, puțini la număr, deși sînt prezenți nu dau atenția cuvenită lucrărilor sau chiar stînjenesc și munca tovarășilor lor. Așa se explică faptul că în timpul verii se mai pot vedea unele terenuri școlare nelucrate, culturi năpădite de buruieni etc. În fața unor asemenea fenomene nu putem trece indiferenți, chiar dacă ele sînt puține la număr.

Ținînd seama de experiența acumulată de școlile în care munca este bine organizată, credem că sînt necesare unele măsuri care pot duce la îmbunătățirea activității în școlile sătești. În acest sens ținem să subliniem, în primul rînd, necesitatea de a se ține seama de instrucțiunile Ministerului Învățămîntului și Culturii, conform cărora lucrările

practice agricole se desfășoară pe grupe de cîte 15—20 elevi și nu cu clase întregi. Pe teren s-a constatat că secțiile de învățămînt raionale nu țin seama întotdeauna de aceste instrucțiuni, încadrînd profesorii de practică agricolă după numărul claselor și nu în funcție de numărul elevilor. Munca cu clase întregi de cîte 35—40 sau chiar mai mulți elevi ridică o serie de dificultăți organizatorice și didactice. În practica agricolă, din diferite motive (unelte insuficiente, numărul prea mare de elevi pe unitate de suprafață etc.), o parte din elevi nu participă activ la muncă. În afară de aceasta, profesorul care răspunde de activitatea practică nu poate urmări și îndruma îndeaproape munca fiecărui elev datorită numărului prea mare al membrilor grupei, ceea ce are repercusiuni negative asupra procesului formării priceperilor și deprinderilor de muncă la elevi, asupra calității lucrărilor și ca urmare a acestora și asupra recoltei. Tot pe linia problemelor organizatorice ale lucrărilor agricole, trebuie menționat și faptul că, deși este îndeobște recunoscut adevărul că munca se apreciază după rezultatele ei, în organizarea activității practice a elevilor în agricultură nu se ține seama întotdeauna de el. Unele școli practică sistemul conform căruia de fiecare parcelă sau cultură răspunde o anumită grupă de elevi, de la pregătirea terenului și însămînțare, pînă la recoltare. Acest sistem s-a dovedit bun și prezintă mari avantaje în procesul instructiv-educativ. Pe de o parte, el asigură însușirea și aplicarea în mod conștient de către elevi a unui complex de lucrări necesare pentru a obține recoltă mare la o anumită cultură. Pe de altă parte, responsabilitatea directă pentru starea culturii respective stimulează elevii, le dezvoltă spiritul de răspundere față de sarcina încredințată, face posibilă organizarea întrecerii pentru parcela cea mai bine întreținută, dă posibilitate elevilor să se bucure efectiv de rodul muncii lor, ceea ce are o deosebită importanță educativă. În aceste condiții, profesorul care conduce lucrările practice poate aprecia munca elevilor în mod obiectiv, nota devenind astfel un stimulent pentru copii. Unii profesori evită să organizeze munca după acest sistem, considerînd că diferitele culturi necesită un volum diferit de lucrări și ca urmare unii elevi ar avea prea mult de lucru iar alții, în anumite perioade, nu ar avea ce face. Ținem să subliniem însă că *repartizarea culturilor pe grupe de elevi pentru o întreagă perioadă de vegetație* nu exclude posibilitatea de a concentra efortul întregii clase pentru efectuarea anumitor lucrări în perioadele de vîrf ale producției agricole, chiar dacă ele, în unele cazuri, trebuie efectuate pe parcela altei grupe. Asemenea acțiuni sînt chiar necesare în vederea educării spiritului de colectiv și al ajutorului tovărășesc la elevi.

O importanță deosebită în vederea îmbunătățirii pregătirii elevilor o are și alegerea culturilor. Desigur în acest sens un îndreptar prețios constituie însăși programa. Totuși, în aplicarea ei, profesorul trebuie să mai țină seama și de condițiile locale, alegînd pe lîngă culturile și soiurile cele mai răspîndite și pe cele de perspectivă. Nu trebuie să cultivăm prea multe plante. Școala sătească de cultură generală nu urmărește pregătirea unor specialiști în agricultură. Elevii trebuie să-și

formeze priceperi și deprinderi temeinice în cultivarea cîtorva plante caracteristice, deprinderi ce se pot transfera și asupra cultivării altor plante asemănătoare. În acest sens profesorul trebuie să aleagă una sau două plante din fiecare ramură de cultură (de exemplu, din culturile cerealiere grîul și porumbul, dintre culturile legumicole — plante ce se cultivă prin răsad și ce se seamănă direct în cîmp, plante anuale și bianuale etc.).

Este foarte important ca în munca lor elevii să aplice cerințele agriculturii științifice. În acest sens capătă o însemnătate deosebită munca experimentală a elevilor. Studierea agrotehnicii unor soiuri noi, de perspectivă pentru raion, a dozelor și perioadelor optime de aplicare a diferitelor îngrășăminte, a mijloacelor chimice în vederea protecției plantelor etc. constituie teme accesibile pentru elevi, le trezesc interesul și dragostea față de agricultură, permit realizarea unității dintre teorie și practică. În procesul efectuării experiențelor, elevii cunosc o serie de fapte și fenomene concrete, ceea ce asigură cunoașterea mai temeinică a organismelor vii, acumularea unor elemente importante ale concepției materialist-dialectice asupra lumii și formarea convingerii că omul, cunoscînd legile naturii, poate dirija creșterea și dezvoltarea plantelor și animalelor. Organizarea în bune condițiuni a muncii experimentale a elevilor contribuie la propagarea metodelor avansate în rîndurile țăranilor colectiviști și face posibilă educarea viitorilor agricultori în spiritul dragostei de muncă și încrederii față de știință, față de tot ce este înaintat și în folosul dezvoltării producției socialiste.

Ținem să subliniem încă un aspect deosebit de important al practicii agricole a elevilor și anume *practica cu caracter zootehnic*. Trebuie să arătăm că în acest sens s-a făcut puțin în școli, pregătirea agricolă a elevilor continuă să fie în mare măsură unilaterală, îndreptată mai ales spre fitotehnie. În lumina expunerii tovarășului Gheorghe Gheorghiu-Dej la Plenara Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Romîn din 30 iunie — 1 iulie 1961 se cere lichidarea grabnică a acestei lipse, în primul rînd prin organizarea pe scară largă a lucrărilor de apicultură și sericicultură. Bazîndu-ne pe experiența școlii sovietice, cît și pe rezultatele obținute în acest sens de unele școli din regiunea Dobrogea, credem că elevii școlilor sătești se pot ocupa cu succes și de creșterea păsărilor (găini, rațe, gîște), precum și a iepurilor de casă. Aceste îndeletniciri sînt ușoare și interesante pentru elevi, permit concretizarea și adîncirea cunoștințelor zootehnice însușite la lecții, precum și formarea unor priceperi și deprinderi practice în creșterea și îngrijirea animalelor.

Organizarea acestor lucrări — pe lîngă însemnătatea sa instructiv-educativă — are și un important rol social. Avînd în vedere numărul mare de elevi din școlile sătești, considerăm că ei pot aduce, în raport cu posibilitățile lor, un aport la obținerea unor cantități sporite de produse animale — miere și ceară, gogoși de mătase, carne și ouă. Antrenarea elevilor în asemenea acțiuni de folos obștesc constituie una din cele mai eficiente mijloace ale educației comuniste.

După cum am arătat mai sus, în organizarea muncii agricole a elevilor, şi mai ales a celei experimentale, o mare importanţă are *alegerea tematicii*. Este indicat ca profesorul de cunoştinţe agricole, încă din timpul verii, să alcătuiască tematica experienţelor pe care le vor efectua elevii în viitorul an şcolar. În această problemă considerăm că este necesar să fie consultaţi atît specialiştii din unităţile agricole socialiste, cît şi specialiştii de la secţiile agricole ale sfaturilor populare. La întocmirea tematicii experienţelor trebuie să se ţină seama de programa de cunoştinţe agricole, de perspectivele de dezvoltare ale agriculturii prevăzute de Plenara Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Romîn din 30 iunie — 1 iulie a.c., de cunoaşterea condiţiilor locale şi de necesităţile unităţilor agricole socialiste.

Pentru a veni în sprijinul cadrelor de specialitate, bazîndu-ne pe experienţa unor şcoli fruntaşe, dăm pentru orientare tematica unor experienţe care se pot efectua cu elevii din clasele a V-a, a VI-a şi a VII-a:

Clasa a V-a

1. Pregătirea seminţelor de legume pentru semănat (iarovizarea seminţelor şi călirea seminţelor).
2. Stabilirea termenelor şi a dozelor corespunzătoare pentru îngrăşarea de bază şi îngrăşarea suplimentară a plantelor legumicole.
3. Aprecierea celei mai bune suprafeţe de hrănire a plantelor legumicole:
   — în condiţiile agrotehnice obişnuite în localitatea respectivă.
   — sub influenţa măsurilor agrotehnice modificate.
4. Influenţa ciupitului semincerilor de legume.
5. Încercarea diferitelor soiuri de roşii, ardei, vinete, varză etc.

Clasa a VI-a

1. Înmulţirea rapidă a soiurilor valoroase de cartof prin metoda butăşirii.
2. Înmulţirea seminţelor monogerme de sfeclă de zahăr.
3. Stabilirea termenelor celor mai bune şi a dozelor corespunzătoare pentru îngrăşarea de bază şi îngrăşarea suplimentară a cerealelor şi plantelor tehnice.
4. Găsirea celei mai bune metode de obţinere a două recolte de porumb pentru siloz.
5. Găsirea celui mai bun amestec de porumb cu leguminoase pentru obţinerea unui nutreţ însilozat cu o valoare nutritivă ridicată.
6. Obţinerea de seminţe hibride de porumb.
7. Încercarea soiurilor de porumb, cartof, sfeclă de zahăr etc.
8. Stabilirea raportului optim dintre nutreţurile suculente şi cele concentrate.
9. Folosirea reziduurilor industriale şi a sărurilor minerale în hrana animalelor.
10. Folosirea cartofului şi a sfeclei de zahăr în hrana animalelor (în localităţile în care aceste culturi predomină).
11. Influenţa folosirii microelementelor în hrana păsărilor de curte.

Clasa a VII-a

1. Stabilirea termenelor şi a dozelor corespunzătoare pentru îngrăşarea pomilor fructiferi.
2. Folosirea diferitelor sisteme de formarea coroanei pomilor fructiferi şi stabilirea celei mai bune.
3. Influenţa udatului pomilor fructiferi asupra recoltei.
4. Influenţa măsurilor de reîntinerire a pomilor bătrîni.
5. Folosirea diferitelor metode de altoire.
6. Eficienţa diferitelor metode de combatere a bolilor şi dăunătorilor.
7. Găsirea celei mai bune metode de păstrare a fructelor peste iarnă.

Tematica experiențelor nu se limitează la cele enumerate. Profesorii o pot completa și aplica în funcție de condiții și de necesitățile locale.

În cadrul organizării experiențelor cu elevii, munca profesorului se desfășoară pe diferite etape minuțios stabilite. Astfel, la început este necesară o discuție cu elevii la care se va face prezentarea importanței experiențelor. Apoi, profesorul va anunța care sînt experiențele care vor fi făcute cu elevii clasei respective. Profesorul, cunoscînd posibilitățile fiecărui elev, va alcătui grupe de cîte 8—10 elevi și va repartiza fiecărei grupe cîte o experiență. Grupele vor fi alcătuite în așa fel încît să existe o omogenitate în ceea ce privește nivelul la învățătură și comportare.

O dată cu începutul anului școlar, pe măsură ce sînt parcurse teme din programa de cunoștințe agricole, care sînt în strînsă legătură cu tematica propusă pentru experimentare, profesorul anunță grupele cărora li s-au repartizat lucrările respective.

În cazul în care experiența trebuie începută înainte de a se preda cunoștințele necesare în cadrul lecțiilor de cunoștințe agricole, profesorul va da un minimum de explicații elevilor din grupa respectivă pentru a putea lucra în mod conștient.

Atît la fixarea cunoștințelor, cît și la verificarea lor, profesorul antrenează în special pe elevii din grupa care va executa experiența legată de tema care se studiază și insistă ca aceste cunoștințe să fie cît mai temeinic însușite.

În continuare, elevii din această grupă, sub îndrumarea profesorului, vor face toate calculele premergătoare lucrărilor practice propriu-zise, pe care le consemnează în caiete speciale.

O mare importanță pentru buna organizare a experiențelor o are stabilirea cu fiecare grupă de elevi în parte a complexului de măsuri agrofitotehnice adecvat temei studiate și *alcătuirea planului calendaristic al lucrărilor*. Pe lîngă faptul că planul calendaristic stabilit asigură în bună măsură desfășurarea organizată a lucrărilor, el are un rol important și în educarea la elevi a spiritului de răspundere față de sarcina încredințată.

Cercetările psihologilor sovietici, îndreptate spre studierea formării personalității la elevi, au demonstrat că elevii cu spirit de răspundere dezvoltat, de îndată ce primesc o sarcină, pe plan mintal stabilesc atît modul, cît și etapele realizării ei, iar elevii care nu au un spirit de răspundere dezvoltat, care nu îndeplinesc sarcinile încredințate, nu sînt preocupați de această problemă, nu stabilesc nici o legătură imediată între sarcina primită și modul în care ea se poate realiza. Deci, în vederea formării perseverenței și a spiritului de răspundere, să-i obișnuim pe elevi și cu planificarea muncii. De asemenea, cercetătorii sovietici au stabilit că rolul profesorului este cu atît mai mare în formarea acestei obișnuințe, cu cît elevii sînt mai mici [1]. Conform acestor indicații elevii din clasa a V-a, fiind antrenați pentru prima dată în munca expe-

[1] L. I. Bojovici: „Izucenie liciosti școlnika i problemî vospitania", Psihologhiceskaia nauka V. SSSR. Izd. A. P. MOSKVA, 1960, pag. 215.

rimentală, alcătuiesc planul calendaristic al lucrărilor agricole sub directa îndrumare a profesorului de cunoștințe agricole.

Elevilor din clasa a VI-a, înainte de întocmirea planului calendaristic, profesorul le va recomanda pentru studiu broșuri de specialitate strîns legate de experiența pe care urmează s-o efectueze. Contribuția profesorului, de data aceasta, este mult mai mică.

Elevii din clasa a VII-a întocmesc acest plan independent, supunîndu-l apoi verificării profesorului.

Prin calcule științific făcute, elevii vor afla cantitățile de materiale de care vor avea nevoie în cadrul experienței.

La prima lucrare practică cu elevii pe terenul școlii, se va face *alegerea suprafețelor pentru fiecare experiență*. Aplicînd anumite cunoștințe de matematică, elevii vor delimita parcelele de experiență și parcelele martor, marcîndu-le prin țăruși.

După parcurgerea acestor prime etape organizatorice care sînt necesare pentru buna desfășurare a experiențelor, profesorul va insista ca elevii să se obișnuiască cu completarea sistematică a caietului de însemnări, începînd cu descrierea experienței, a scopului acesteia, cu prezentarea complexului de măsuri agrofitotehnice, a planului calendaristic de lucrări, a calculelor cantităților de materiale, a metodei de măsurare a terenului și continuînd apoi descrierea fiecărei lucrări în parte. Este deosebit de util ca profesorul să inițieze elevii în efectuarea măsurătorilor biometrice și erborizarea plantelor în diferite stadii de dezvoltare. Evaluarea recoltei trebuie făcută cu o deosebită grijă, deoarece de aici pot proveni cele mai mari erori. Menționăm că deși experiențele efectuate de elevi nu sînt menite să ducă la descoperiri științifice, totuși în desfășurarea lor trebuie să se țină seama de unele reguli ale metodei experimentale pentru ca rezultatele obținute să fie concludente și convingătoare pentru elevi și, totodată, elevii să-și poată forma unele priceperi privind studierea și dirijarea creșterii și dezvoltării organismelor vii. Schema unei experiențe bine întocmite de la început devine un stimulent permanent în munca elevilor, le trezește interesul pentru aflarea rezultatelor. Pentru aceasta ea este bine să fie simplă și pe înțelesul elevilor.

De la început ei trebuie să cunoască în ce constă deosebirea dintre parcela experimentală și parcela martor (de control). De exemplu, în experiențele care privesc încercarea soiurilor, se compară producția, rezistența la temperaturi joase, rezistența la boli și dăunători a soiului nou în raport cu soiul care se cultivă frecvent în localitatea respectivă. Pe parcela experimentală se va cultiva soiul nou, iar pe parcela martor, soiul local.

În cadrul acestei experiențe, tot complexul de lucrări agrofitotehnice se va aplica în mod identic atît pe parcela experimentală, cît și pe parcela martor, chiar mai mult, fiecare lucrare va fi efectuată în termenul stabilit — executată în aceeași zi pe ambele parcele.

Deosebirea dintre parcela experimentală și cea de control trebuie să fie stabilită printr-un singur procedeu. De exemplu, în experiențele pentru stabilirea dozelor celor mai potrivite de îngrășăminte la culturile de legume, nu se va încerca și modificarea termenelor de introdu-

cere a îngrășămintelor pe aceeași parcelă experimentală pentru că atunci nu se va putea stabili cărui procedeu se datoresc rezultatele obținute: dozei de îngrășământ sau termenelor de administrare a lor.

Pentru a obține rezultate bune, în orice experiență, plantele de pe parcela martor trebuie să se cultive în condițiile agrotehnice folosite în mod curent în unitățile agricole socialiste din localitate. A lăsa parcela martor lipsită de lucrări de întreținere, fără administrarea îngrășămintelor, fără a combate bolile și dăunătorii, numai cu scopul de a scoate în evidență efectul măsurilor experimentale folosite pe parcela experimentală, înseamnă a proceda greșit.

Exactitatea rezultatelor se poate asigura repetînd fiecare experiență de cel puțin două ori. Aceasta se poate rezolva cu ușurință în școlile care au clase paralele. Făcîndu-se aceleași experiențe se obțin două sau trei repetiții, în funcție de numărul claselor paralele. Dimensiunea parcelelor pentru experiență trebuie stabilită în așa fel ca să se poată face toate lucrările agrotehnice în cele mai bune condiții. Experiențele cu cereale (grîu, orz, ovăz etc.) se pot face pe parcele cu o suprafață de 20 m^2 (lungimea de 10 m și lățimea de 2 m). Dacă școala posedă un teren mai mare se pot lua parcele de 50 m^2 (12,5 m lungime și 4 m lățime). Experiențele cu porumb sau alte plante prășitoare se efectuează pe parcele de 20,58 m^2, cu lungimea de 9,8 m (14 cuiburi de porumb) și lățimea de 2,1 m (3 cuiburi de porumb).

Parcelele studiate trebuie să fie plasate la o distanță de cel puțin 15—20 m de drumuri și la 10—15 m de păduri sau clădiri pentru a evita diferențieri în ceea ce privește regimul de apă, de hrană și de lumină, care pot duce la erori în obținerea rezultatelor.

O grijă deosebită trebuie acordată *evidenței rezultatelor experiențelor*. Produsele recoltate trebuie cîntărite și înregistrate, apreciindu-se și calitatea lor. De asemenea, se notează și termenele de recoltare, dacă acestea prezintă interes pentru rezolvarea temei studiate.

Ținînd seama de sarcinile instructiv-educative ale muncii experimentale în școală, este indicat ca, pe măsură ce se desfășoară experiențele, elevii să pregătească anumite exponate care să demonstreze cît mai convingător și mai evident rezultatele obținute (snopi de cereale cultivate în diferite condiții, fructe conservate, ierbare, grafice, diagrame etc.). În procesul pregătirii acestor materiale, elevii înțeleg ei înșiși mai profund importanța și esența lucrărilor efectuate, iar expunerea lor în cadrul expoziției școlare sau chiar la expoziția agricolă raională înlesnește cunoașterea și aprecierea rezultatelor obținute de elevi de către părinți și opinia publică. De obicei deschiderea expoziției școlare coincide cu organizarea zilei recoltei. Aici, într-un cadru festiv, elevii expun obiectivele, metodele și rezultatele muncii lor. De asemenea se fac aprecieri asupra muncii elevilor, fiind evidențiați cei mai buni. Sărbătoarea recoltei oferă elevilor satisfacție și mîndria unei munci duse cu succes pînă la capăt și constituie un imbold pentru continuarea în și mai bune condițiuni a acestei activități.

* * *

În încheiere ținem să subliniem ideea că îmbunătățirea pregătirii agricole a elevilor din școlile sătești este posibilă numai în condițiile întăririi conținutului științific și a rolului social, util al acestei activități. Astfel organizată și desfășurată practica agricolă contribuie din plin la educarea comunistă a tinerei generații.

СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ В СЕЛЬСКИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ

(Резюме)

В свете указаний пленарного заседания Центрального Комитета Румынской Рабочей Партии от 30 июня—1 июля этого года, общеобразовательная школа наметила важные задачи, касающиеся подготовки кадров по специальности для сельского хозяйства. В связи с этим требуется улучшение преподавания сельскохозяйственных знаний и организации практической работы учащихся в сельских школах.

Авторы статьи, после краткого анализа уровня, на котором преподавались сельскохозяйственные знания и практические сельскохозяйственные работы, подчёркивают главные вопросы, которые необходимо учитывать, чтобы обеспечить учащимся подлинно научную и многостороннюю подготовку.

Авторы подчёркивают в особенности вопросы значения и методики организации экспериментальной работы с учащимися с целью обеспечения тесной связи теории с практикой. В помощь педагогическим кадрам, авторы разработали примерную тематику опытов, которые могут проводиться с учащимися V — VII классов.

LA PRÉPARATION AGRICOLE DES ÉLÈVES DANS LES ÉCOLES RURALES DE CULTURE GÉNÉRALE

(Résumé)

Conformément aux prévisions de la Plénière du Comité Central du Parti Ouvrier Roumain du 30 juin — 1 juillet a.c., des charges importantes reviennent à l'école de culture générale, concernant la préparation des cadres de spécialité pour l'agriculture. A cette intention il est nécessaire d'améliorer l'étude des connaissances agricoles et l'organisation de l'activité pratique des élèves dans les écoles rurales.

Après une brève analyse du niveau auquel on a enseigné les connaissances agricoles et les travaux pratiques agricoles, l'article insiste sur les problèmes principaux qu'il faut envisager afin d'assurer aux élèves une préparation véritablement scientifique et multilatérale.

Les auteurs s'arrêtent tout spécialement aux problèmes concernant l'importance et la méthodologie de l'organisation de l'activité expérimentale avec les élèves, en vue d'assurer une étroite liaison entre la théorie et la pratique.

Pour venir en aide aux enseignants, les auteurs ont élaboré une thématique orientative des expériences qu'on peut organiser avec les élèves des classes de V—VII.

UNELE PROBLEME PRIVIND FORMAREA DEPRINDERILOR DE MUNCĂ PRIN ORELE DE LUCRU MANUAL

OANȚĂ IOSIF, prof.
Institutul Pedagogic-Cluj

Școala are datoria de a înarma elevii cu cunoștințe științifice din toate domeniile de activitate, cu priceperi de a folosi cunoștințele noi în mod constructiv și cu deprinderi de a efectua în mod practic lucrările cerute de realizarea sarcinilor. Elevul încă de mic va fi pus în situația de a-și însuși cunoștințe și de a-și forma priceperi și deprinderi. În acest sens, încă din clasele mici trebuie să facă primii pași în însușirea cunoștințelor științifice și în pregătirea pentru viață. Obiectele de învățămînt prevăzute de programa școlară, precum și diversele activități ce le desfășoară elevii atît în școală cît și în afară de școală, oferă educatorilor mijloace multiple pentru a trezi elevilor setea de cunoștințe și dragostea față de activitatea practică.

În clasele I—IV, datorită particularităților proceselor intelectuale ale elevilor, nu pot fi studiate aprofundat bazele științifice ale producției. Cu toate acestea, elevii din clasele I—IV pot primi cunoștințe elementare despre fenomenele naturii, despre producția din industrie și agricultură, despre uneltele folosite în producție, astfel că treptat să ajungă să-și formeze acel sistem unitar de cunoștințe, precum și să-și formeze deprinderi de muncă practică.

Programa școlară subliniază că lucrul manual este „un factor care contribuie la dezvoltarea intelectuală și fizică a elevilor, la întărirea educației morale și la formarea deprinderii de a munci".

În procesul de confecționare a unor obiecte și lucruri, elevii află însușirile materialelor și a instrumentelor cu care operează. Ei cunosc că sub acțiunea mîinilor lor și prin intermediul uneltelor, materialul se transformă, primește o nouă destinație; astfel lemnul poate deveni scăriță pentru flori, cuțitaș pentru curățitul ghetelor, cartonul poate deveni figură geometrică sau corp geometric etc. În timpul lucrului, sub conducerea învățătorului, elevii observă cu atenție obiectul, analizează părțile componente, le măsoară, le compară, le confecționează și apoi le unesc într-un tot întreg. Întîmpinînd greutăți în muncă, elevii caută diferite soluții de rezolvare făcînd efort pînă la terminarea sarcinii primite.

Activitățile din cadrul orelor de lucru manual contribuie la dezvoltarea proceselor psihice, a spiritului de inițiativă, le întărește încrederea în propriile lor forțe, le dă satisfacția de a fi contribuit cu munca lor la realizarea unor obiecte utile.

Activitățile în cadrul orelor de lucru manual contribuie și la adîncirea și consolidarea cunoștințelor obținute la celelalte obiecte de învățămînt. De pildă, elevii clasei a III-a de la Școala medie „George Coșbuc" din Cluj lucrînd din traforaj harta regiunii Cluj pe raioane și-au precizat și consolidat înc-o dată cunoștințele primite în orele de geografie.

Formarea la elevi a deprinderilor practice și a dragostei față de munca fizică, este în fond o pregătire psihologică și practică necesară activităților de mai tîrziu ale elevilor, în profesiunea pe care o vor alege.

Cu privire la problema formării deprinderilor practice de muncă precum și cu privire la problema organizării orelor de lucru manual au fost și sînt preocupări serioase. Unele cercetări și studii analizează problema din punct de vedere al etapelor psihologice pe care le străbate procesul de formare a deprinderilor practice, iar altele vorbesc de organizarea activităților practice pentru a crea climatul necesar formării deprinderilor practice.

Astfel E. V. Gurianov distinge trei etape însemnate în procesul de formare a deprinderilor de muncă. Prima etapă cuprinde descompunerea acțiunilor complexe în acțiuni parțiale, realizate prin explicarea și demonstrarea acțiunilor de către învățători în fața elevilor. Etapa a doua constă în unificarea acțiunilor parțiale în acțiuni complexe. Se manifestă deci un proces de unificare sau mai bine zis de sinteză. În această fază procesul de confecționare sau de muncă se fracționează doar în cîteva faze nodale, fiecare dintre ele avînd mai multe acțiuni simple. Perfecționarea modului de execuție se realizează pe baza unor exerciții și a îndrumărilor date de către educator. Are loc o restructurare psihologică a acțiunilor partiale și o unificare a acestora în grupe de acțiuni. Nici în această etapă mișcările nu sînt încă automatizate și deprinderile nu s-au format. A treia etapă constă în exerciții nefracționate, elevii privesc grupurile de acțiuni ca un tot unitar. Acum se confecționează obiectul în mod independent, fiecare mișcare fiind bazată pe cea precedentă, în așa fel încît nu mai sînt stagnări sau ezitări în muncă. Elevul efectuează acum operațiile numai pe baza unor indicații în legătură cu procesul de confecționare, fără a mai fi nevoie ca învățătorul să efectueze operațiunile model.

De asemenea, Krestovnikova și Ukran subliniază că prima etapă în formarea deprinderilor motrice este formarea reprezentărilor tuturor operațiunilor și a succesiunilor din cadrul procesului de muncă. Reprezentarea ca proces psihic al cunoașterii, ce are la bază senzații și percepții, oglindește lucrurile și fenomenele lumii materiale, iar autenticitatea acestei oglindiri este dovedită de activitatea practică. Din această cauză, considerăm că formarea reprezentării procesului de muncă nu poate constitui numai momentul inițial al învățării acțiunilor, deoarece în cadrul acestui proces, reprezentarea are rol atît în faza inițială, cît și pe parcurs. În funcție de precizia și claritatea ei depinde calitatea pro-

cesului de muncă. Deci, reprezentările operațiunilor și a succesiunilor din cadrul procesului de muncă constituie atît punctul de plecare, cît și baza pentru execuția conștientă și corectă.

Gurianov, T. Barkova, M. S. Skerbak, în materialul „Obucenie rucinomu trudu", analizează pe larg atît metodele folosite în cadrul activităților practice, cît și etapele acestor activități. Autorii disting în cadrul procesului de formare a deprinderilor practice o *activitate reproductivă* și alta *constructivă*. Activitatea reproductivă are ca scop învățarea operațiunilor, atît din punct de vedere al succesiunii, cît și al tehnicii lor. În cadrul acestei activități, elevii memorează, își formează reprezentarea procesului de muncă (tehnica și succesiunea operațiilor) și reproduc acțiunile demonstrate de învățător. Această activitate este absolut necesară, mai ales în etapa învățării proceselor de muncă, cînd elevii nu sînt obișnuiți să execute operațiuni și nu au încă nici cele mai elementare deprinderi necesare de muncă.

Activitatea practică constructivă dezvoltă gîndirea independentă a elevului. Particularitățile principale ale acestei activități sînt: analiza independentă a procesului de muncă; înțelegerea lui; interacțiunea dintre activitate, scop și condiții; aplicarea cu succes a deprinderilor însușite anterior și a regulilor învățate de elevi sau cele indicate de învățător, înainte de începerea lucrului. Activitatea constructivă urmează celei reproductive, deoarece ea se bazează pe acțiuni învățate și deprinderi însușite în cadrul activității reproductive.

Din analiza celor de mai sus putem desprinde că în procesul de formare a deprinderilor practice de muncă nu poate lipsi sub nici o formă prima etapă în care are loc explicația și demonstrația în mod practic. Pe baza acestei explicații și demonstrații, elevul percepe operațiunile și succesiunea lor și astfel își formează pe plan mintal reprezentarea procesului de muncă. Cunoașterea în prealabil a procesului de confecționare în întregime determină pe elev să știe în mod conștient ce va face și cum va face. Deci, are loc o anticipație a procesului de muncă și în cazul acesta elevul își pune în activitate procesele intelectuale, precum și experiența sa anterioară. Precizia execuției, precum și respectarea succesiunii operațiunilor, este foarte strîns legată de imaginea sau reprezentarea pe care elevii și-au format-o în etapa inițială. Pentru a avea însă o reprezentare clară și corectă trebuie să ai în prealabil o percepție clară, iar claritatea percepției depinde de modul cum procesul de confecționare a obiectelor este explicat și demonstrat de către învățător.

Avînd în vedere importanța instructiv-educativă a lucrului manual în practica școlară, am considerat necesar să abordăm această problemă, folosindu-ne de un experiment efectuat la Școala medie de cultură generală „George Coșbuc" din Cluj, la clasa condusă de învățătoarea Dobocan Aurora.

În cercetare am pornit de la ipoteza următoare: dacă prima etapă constituie momentul inițial în formarea reprezentării succesiunii operațiunilor și a tehnicii lor, și dacă formarea reprezentării este o condiție importantă în formarea deprinderilor practice, atunci se pune întrebarea,

cum trebuie organizată această etapă ? Deci ne-am pus problema să aflăm care este cel mai bun mod de a prezenta în faza inițială procesul de confecționare a obiectelor pentru ca școlarii să-și poată forma mai ușor reprezentarea procesului de muncă, care-i ajută la formarea deprinderilor practice.

Formarea deprinderilor practice ridică și alte probleme pe lîngă cea enunțată mai sus, dar noi am urmărit în cercetare numai *influența pe care o are formarea reprezentării procesului de confecționare asupra formării deprinderilor practice.*

Cunoscînd faptul că orice proces de confecționare a unui obiect este format din mai multe acțiuni complexe sau modele și că acestea la rîndul lor cuprind o serie de acțiuni simple, sau acte și mișcări, noi am folosit următoarele procedee :

a) *prezentarea unitară a întregului proces de confecționare* a obiectului, pentru a vedea în ce măsură acțiunile simple se încadrează în cele mai complexe, iar acestea în sistemul unitar de confecționare și în ce măsură elevii reține partea tehnică de confecționare ;

b) prezentarea unitară a procesului de confecționare, urmată de o prezentare *fragmentară pe acțiuni complexe,* cu scopul de a urmări în ce măsură succesiunea operațiilor se păstrează și care este calitatea învățării tehnice a operațiilor din cadrul procesului de confecționare ;

c) *prezentarea fragmentară a procesului de confecționare pe acțiuni complexe,* cu scopul de a observa dacă acest mod are influență asupra formării reprezentării unitare a procesului de confecționare și a însușirii tehnicii operațiunilor.

Pentru a obține date cu privire la scopul urmărit, am ales confecționarea de către elevii clasei a III-a a carnetului de însemnări. Alegerea clasei a III-a s-a făcut din următoarele considerente : elevii clasei a III-a posedă unele deprinderi de a lucra cu hîrtie, de a mînui unele unelte simple etc. și pentru confecționarea obiectului propus (carnetul de însemnări) este nevoie de aceste deprinderi elementare. Elevii clasei I și a II-a nu au formate la nivelul elevilor clasei a III-a deprinderi și reținere pe plan mintal și ca atare elevii acestor clase n-ar fi realizat procesul de confecționare, iar pentru elevii clasei a IV-a confecționarea acestui obiect era prea ușoară. Alegerea pentru confecționarea carnetului de însemnări se datorește faptului că el are o utilizare practică în excursii, vizite etc. și în special că acest proces este mai dificil, fiind format din mai multe acțiuni complexe, care la rîndul lor au mai multe acțiuni simple. Acțiunile complexe sînt următoarele : descoaserea a două caiete cu foi veline ; tăierea hîrtiei pe partea îndoită ; împăturirea foilor de hîrtie în două ; divizarea unei foi de carton în două și îndoirea ei ; introducerea hîrtiei între coperțile de carton și găurirea cu sula în trei locuri la distanțe egale ; cusutul caietului ; acoperirea coperților pe latura exterioară cu hîrtie specială ; acoperirea părților interne ale coperților cu foi albe de hîrtie, lipirea etichetei. Fiecare acțiune complexă, așa cum am afirmat, are mai multe acțiuni simple. De exemplu : descompunerea a două caiete cuprinde : deschiderea caietului, ridicarea verticală a vîrfurilor agrafelor, întoarcerea caietului, împingerea agrafelor cu mîna stîngă, scoaterea agrafelor. În confecționarea car-

netului de însemnări am lucrat cu 3 grupe a 3 elevi, toți din aceeași clasă. Astfel, la prima grupă, prezentarea procesului de confecționare s-a făcut integral de către experimentator, elevii fiind atenți la demonstrația și explicația lui, după care au început să lucreze în mod independent. La a II-a grupă, prezentarea și explicarea procesului de confecționare s-a făcut de două ori. Prima dată prezentarea s-a făcut în întregime, elevii au observat desfășurarea lucrării și au ascultat explicația. A doua oară, experimentatorul a explicat și demonstrat prima acțiune complexă, după care elevii au și efectuat-o, trecîndu-se apoi la explicarea celei de a doua acțiuni, urmată și aceasta de confecționare de către elevi ș.a.m.d. La a III-a grupă, procesul de confecționare a carnetului de însemnări s-a explicat și demonstrat la început, fragmentar. S-a demonstrat prima acțiune complexă, după care elevii au executat-o, apoi a doua acțiune, astfel că numai la sfîrșitul confecționării carnetului școlarii și-au dat seama de totalitatea acțiunilor și de succesiunea lor.

La toate grupele confecționarea s-a repetat la un interval de șase zile, făcîndu-se la fiecare grupă cîte patru probe. Pentru toate grupele au fost asigurate aceleași condiții de muncă. Elevii au cunoscut mai întîi uneltele, materialul, utilitatea practică a carnetului de însemnări ș.a. În timpul activității, elevii au fost supravegheați de experimentatori, care aveau sarcina să observe lucrarea, să noteze timpul, numărul mișcărilor, numărul intervențiilor, numărul omisiunilor în expunerea verbală, să dea îndrumările necesare, fie la cererea elevilor, fie din inițiativă proprie. La sfîrșit, experimentatorii au făcut aprecierea lucrării și au cerut fiecărui elev să redea verbal succesiunea operațiunilor și tehnica lucrărilor, și să recunoască totodată ce greșeli au făcut. Evidența datelor s-a făcut prin metoda observațiilor și a aprecierii lucrărilor.

În grupa a III-a la a doua probă, timpul, numărul de intervenții și de omisiuni au fost mai multe ca la proba întîia, aceasta datorită faptului că la proba întîia elevii au efectuat operațiunile pe acțiuni complexe, imediat ce acțiunea respectivă a fost demonstrată și explicată. În acest caz, subiectul nu avea nevoie să gîndească la succesiunea operațiunilor nodale. În proba a doua, cînd elevului nu i s-au dat explicațiile necesare, el fiind nevoit să acționeze independent, i-a trebuit timp mai mult pentru a-și reaminti în mod precis ordinea operațiunilor; totodată, nici tehnica nu a fost păstrată întocmai și de aceea a fost nevoie și de mai multe intervenții. Datorită faptului că succesiunea operațiunilor nu s-a imprimat destul de bine în mintea elevului, și omisiunile în expunerea verbală au fost mai multe.

Rezultatele obținute. Elevii din grupa I, în executarea acțiunilor, au respectat în mod exact succesiunea acțiunilor complexe, făcînd trecerea de la o acțiune la alta în mod rapid. Ei însă nu au reținut acțiunile simple din cadrul acțiunilor complexe și de aceea, de multe ori, le-au inversat sau le-au omis.

Față de grupa a II-a, tehnica execuției la grupa I a fost inferioară cu 32%, iar față de grupa a III-a cu 30%. Din această cauză, la grupa I a fost nevoie de multe intervenții din partea experimentatorului. În expunerea verbală a procesului de confecționare, elevii au redat într-un

mod schematic ordinea operațiunilor și tehnica lor, făcînd unele omisiuni cu privire la succesiunea operațiunilor simple. Elevilor le-a trebuit un timp mai mare decît la celelalte grupe, fiindcă însușirea tehnicii de executare a fost mai slabă decît la celelalte grupe. Și în proba a patra, elevii din grupa I au folosit mai multe mișcări, făcînd și greșeli. Cauza aceasta rezidă în faptul că, în etapa inițială, unii elevi n-au putut percepe și înțelege în mod precis tehnica operațiilor.

În grupa a II-a, elevii au executat mai rapid operațiunile, iar calitatea lucrării a fost superioară ; ei au făcut greșeli mai puține și de aceea și intervențiile experimentatorului au fost mai puține. Elevii din grupa aceasta au reprodus verbal nu numai succesiunea operațiunilor, ci și tehnica lor.

Astfel, elevul C. P. arată: am luat caietul, l-am aranjat în fața mea, l-am deschis la mijloc, apoi cu cuțitul am îndreptat dintr-o mișcare fiecare vîrf al agrafelor. După ce le-am îndreptat pe toate, am întors caietul și ținîndu-l în mîna stîngă, cu cuțitul am scos fiecare agrafă dintr-o singură mișcare.

De asemenea, elevii din grupa a II-a au putut să recunoască și greșelile comise. De exemplu: elevul R. B. a arătat că nu a potrivit bine hîrtia fiindcă s-a grăbit și pentru că au rămas ridicături pe copertele caietului, deoarece nu a întins uniform cleiul. După patru probe, subiecții de la această grupă au ajuns să execute lucrarea în 22 minute, fără nici o intervenție din partea experimentatorului.

La grupa a III-a, în primele probe elevii au lucrat într-un ritm mai lent. Deși reținexact acțiunile parțiale și tehnica lor din cadrul fiecărei acțiuni complexe, totuși, cînd trec de la o acțiune complexă la alta, în special în partea a II-a a activității, se creează unii timpi morți ; de asemenea și în expunerea orală a procesului de confecționare se observă această ezitare, în momentul cînd se trece de la o acțiune complexă la alta.

Astfel, elevul T. E. spune: am luat caietul, l-am deschis la mijloc, cu cuțitul am îndreptat vîrful agrafelor, apoi, întorcînd caietul, le-am scos. Urmează o pauză, în care se gîndește, după care continuă: am îndoit colile de hîrtie la jumătate. Fiind oprit de experimentator și întrebat dacă nu a uitat ceva, subiectul revine și redă exact acțiunea ce era firesc să urmeze. În afară de această parte negativă, executarea operațiunilor simple este superioară celor din grupa I. Intervențiile experimentatorului sînt mai puține și acestea se referă mai mult la succesiunea operațiunilor.

Privind cele 3 grupe, după efectuarea celor patru probe, deducem că elevii au scurtat din timpul de confecționare a caietului, ceea ce înseamnă că au eliminat mișcările de prisos și în special cele greșite. De asemenea, s-a îmbunătățit o dată cu perfecționarea mișcărilor și calitatea muncii, reușindu-se ca în verbalizare elevii să redea întregul proces de confecționare. Credem că acestea se datoresc și îndrumării și coordonării experimentatorului sub formă de intervenții, a aprecierii calității muncii și în special a repetării de către subiect a procesului de confecționare. Elevii, repetînd verbal sau numai în gînd, au ajuns să-și întipărească pe plan mintal, în mod clar, reprezentarea întregului proces de confecționare. În funcție de claritatea reprezentării formate are loc și reglarea activității motrice. I. M. Secenov și apoi I. P. Pavlov au demonstrat că reprezen-

tările au baza lor fiziologică, pe de o parte în închiderea legăturilor la nivelul primului sistem de semnalizare, iar pe de altă parte în interacțiunea între primul și cel de-al doilea sistem de semnalizare. Funcțiunea reglatoare și generalizatoare a celui de-al doilea sistem de semnalizare asigură posibilitatea efectuării unor acte, avînd ca punct de plecare excitarea prin cuvînt a primului sistem de semnalizare, respectiv a reprezentării, care la rîndul ei provoacă activitatea efectorilor. Observăm deci că, în primul rînd, atunci cînd procesul de confecționare s-a prezentat unitar de către experimentator, elevii au reușit să realizeze pe plan mintal integrarea erarhică a acțiunilor complexe și a succesului acestora, dar nu stăpînesc destul de bine succesiunea și tehnica acțiunilor simple. Cînd au început să lucreze, toți elevii grupei I au efectuat prima acțiune complexă fără intervenții din partea experimentatorului, dar la a doua acțiune — la tăiatul hîrtiei pe partea îndoită — elevii, nefiind atenți ca să nu iasă cuțitul din îndoitură, au efectuat 18 mișcări cu cuțitul în loc de 4, pentru a tăia foaia de caiet.

Observăm deci că elevii nu au reținut felul execuției tehnice: folosirea cuțitului. Apoi, la a patra probă, elevii îndoaie cartonul fără însă a-l diviza, iar în cadrul acțiunii a V-a, omit operațiunea de notare. Cusutul îl fac uitînd însă să introducă capătul aței pe sub cusătură și apoi să-l îndoaie. Ei au înnodat ața fără a face acțiunea de mai sus.

În executarea propriu-zisă, elevii prevăd succesiunea acțiunilor nodale, dar nu și a celor simple. Credem că acestea se datoresc în primul rînd faptului că procesul de confecționare a carnetului are foarte multe acțiuni parțiale, care au fost prezentate o singură dată în întregime, fără nici o pauză. Datorită acestui fapt, elevii n-au putut reține în mod clar și precis componentele procesului de muncă și nici acțiunile parțiale. Cînd după prima probă elevii au fost întrebați unde au greșit (cu toate că în timpul confecționării experimentatorul a intervenit în timpul potrivit pentru a se înlătura greșeala), elevii au putut sesiza numai 10% din greșelile efectuate, ceea ce înseamnă că reprezentarea procesului de confecționare s-a format neclar. În al doilea rînd credem că lipsurile se mai datoresc și fenomenului mascării. De exemplu, cînd elevii au observat demonstrația însoțită de explicația experimentatorului, a avut loc o percepție complexă, datorită pe de o parte numărului mare de acțiuni, iar pe de altă parte faptului că trebuiau să fie atenți în același timp, atît la explicație, cît și la demonstrație. În aceste condiții, procesul de diferențiere n-a avut loc, căci operațiunile nu s-au repetat și de aceea unele din ele, datorită importanței ce o au în cadrul procesului de confecționare, au acoperit componentele slabe. De exemplu, acțiunea de notare nu a fost reținută, căci, pentru confecționarea carnetului, găurirea foilor, avea o importanță mai mare; introducerea capetelor aței sub cusătură a fost mascată de faptul că terminînd cusutul, trebuie să se înnoade ața imediat pentru a nu slăbi cusătura. Firește că toate acestea în urma intervențiilor experimentatorului și a expunerii orale a procesului de confecționare s-au eliminat.

În prezentarea integrală a procesului de confecționare, nefiind promovate acțiuni de diferențiere, în care elevul să poată compara și să

distingă în mod clar particularitatea fiecărei mișcări, precum și modul în care se efectua, a dus și la o execuție mai puțin corectă și abia după 3—4 repetări s-a putut să se efectueze un lucru de calitate. Intervențiile experimentatorului au fost mai multe în partea finală a procesului de muncă. Aceasta înseamnă că, în cadrul primelor acțiuni complexe, elevul reține și acțiunile simple și tehnica lor, ceea ce ne face să afirmăm că, atunci cînd procesul de muncă are una sau două componente complexe, demonstrarea și explicarea lui în vederea însușirii și înțelegerii de către elevi poate fi făcută în mod global.

Rezultatele obținute în confecționarea carnetului de însemnări de către elevii grupei a II-a, așa cum am văzut, sînt superioare elevilor din grupa I și a III-a. Aceasta se datorește faptului că elevii din grupa a II-a au înțeles mai bine și mai clar procesul de confecționare și, ca atare, au reușit să-și formeze mai corect reprezentarea lui. Aceasta s-a datorit faptului că lor li s-a demonstrat de două ori procesul de confecționare, *mai întîi în aceleași condiții ca elevilor din grupa I, iar a doua oară* fragmentar, pe acțiuni complexe. Folosind acest procedeu, elevii au reușit să realizeze pe plan mintal integrarea erarhică a acțiunilor complexe și a succesiunilor, întocmai ca cei din grupa I și, în același timp, și-au însușit partea tehnică cu privire la efectuarea operațiunilor, întocmai ca elevii din grupa a III-a. Acționînd liniștit, efectuînd fiecare operație sub supravegherea și îndrumarea experimentatorului, după ce în prealabil aveau deci formată imaginea întregului proces, elevii au avut ocazia și au fost în stare să stabilească diferențierile dintre acțiuni, să cunoască sensul și locul fiecărei acțiuni simple sau complexe, în cadrul procesului unitar de confecționare a carnetului. Toate acestea au dus la o cimentare a legăturilor dintre acțiunile complexe și cele parțiale și la însușirea mai fidelă a aspectului tehnic. S-a reușit, deci, să se realizeze integrarea părților, printr-o sinteză erarhică, în acțiuni globale și acestea în unitatea procesului. De aceea, atît în cadrul muncii, cît și în redarea verbală a procesului de confecționare elevii respectau întocmai succesiunea operațiunilor și tehnica lor.

La grupa a III-a, rezultatul ne arată că pe plan mintal nu s-a realizat la început o sinteză a acțiunilor complexe, deoarece elevii au cunoscut procesul de confecționare, nu la începutul efectuării lui, ci numai o dată cu terminarea ultimei acțiuni. Orice acțiune pe care o face elevul trebuie să aibă un caracter conștient, adică el să înțeleagă scopul și utilitatea socială a muncii, și, în același timp, să știe modul cum trebuie să se efectueze această muncă. În cazul de față, a avut loc o copiere mecanică a modelului, deoarece explicarea pe fragmente și efectuarea imediată a acțiunii, nu reclama din partea subiecților efort de gîndire și inițiativă. Cu toate acestea, prezentarea procesului de muncă *fragmentar* are și unele părți pozitive. În acest caz se observă că elevii reține foarte bine succesiunea acțiunilor simple în cadrul acțiunilor complexe, ceea ce înseamnă că s-a realizat de la început sinteza acțiunilor simple în acțiuni complexe. În procesul muncii, numărul de intervenții este mic și se referă la succesiunea operațiilor. Aceasta arată că elevii au o înțelegere clară a tehnicii fie-

cărei operațiuni. Rezultatul se datorește faptului că subiectul a efectuat imediat după demonstrație, modul de execuție și în consecință i s-au creat condiții prielnice să dea lucrări de calitate bună.

Desfășurarea experimentului ne-a condus la următoarele constatări:

— Etapa pregătitoare a procesului de confecționare are o importanță însemnată în formarea deprinderilor practice, deoarece aici elevii, în urma demonstrației însoțite de explicație, învață procesul de confecționare, în sensul că ei cunosc acțiunile în succesiunea lor, cunosc tehnica de confecționare și astfel își formează pe plan mintal reprezentarea mișcărilor. Formarea reprezentării procesului de confecționare este etapa inițială în formarea deprinderilor, deoarece are ca bază fiziologică mecanismul apariției și dezvoltării stereotipului dinamic a proceselor corticale și cuprinde familiarizarea cu procedeul de muncă și însușirea lui. Reprezentarea vizuală este legată nemijlocit de cel de-al doilea sistem de semnalizare și, o dată formată, reglează realizarea motrică a ei, deoarece intervine o anticipație a întregului proces de muncă.

— Analiza și sinteza pe plan mintal a acțiunilor constituie un proces unitar al învățării conștiente și de aceea trebuie să preceadă procesului de muncă; numai în acest caz putem afirma că însușirea acțiunilor de către elevi are un caracter conștient și nu imitativ.

— Deosebit de necesară este formarea reprezentării unitare și globale a întregului proces de muncă, atît din punct de vedere al succesiunii, cît și al execuției. Reprezentarea se realizează în condiții mai bune atunci cînd elevilor li se explică și li se demonstrează procesul de confecționare a obiectului în primul rînd în mod unitar și apoi fragmentar. Cînd procesul de muncă este simplu, adică conține una sau două acțiuni complexe, imaginea unitară poate fi formată în mod clar și numai în urma prezentării procesului de confecționare în mod global. Faptul că există formată o reprezentare clară a tot ce trebuie să execute elevii, dă posibilitatea prevederii ca activitatea independentă a elevilor să se desfășoare în condiții mult mai bune.

— În formarea deprinderilor practice se manifestă aceeași lege ca în procesul memorării materialului. Aici, procedeul combinat unește calitățile celor două procedee integral și fragmentar și înlătură defectele lor.

— Experimentul a confirmat faptul că formarea reprezentării pe plan mintal este punctul de plecare în formarea deprinderilor practice, dar nu este singurul factor care determină formarea deprinderilor practice. Pe lîngă acest factor mai sînt și alții, ca de pildă: îndrumarea de către educator în timpul executării muncii, natura instrumentelor, volumul și calitatea deprinderilor existente etc. Acestea însă n-au făcut parte din planul cercetării noastre.

BIBLIOGRAFIA CONSULTATĂ

1. M. I. C.: *„Probleme ale învățămîntului elementar și preșcolar"*, E.S.D.P., 1957.
M. I. C.: *„Programa școlară pentru clasele I—IV"*, 1957.
2. E. I. Boiko: *„Despre tratarea problemei priceperilor și deprinderilor în psihologia contemporană"*, Analele romîno-sovietice, pedagogie-psihologie, nr. 3/1955.

3. M. A. Cerevkov: *„Intuiția în învățarea mișcărilor de către elevi"*. Analele romîno-sovietice, pedagogie-psihologie nr. 1/1957.
4. A. Chircev: *„Formarea deprinderilor practice în lecțiile de lucru manual"*. Material metodic I.I.P.C.D. Cluj.
5. Gh. Deaca: *„În legătură cu predarea lucrului manual, în școala sovietică de cultură generală"*. Revista de pedagogie nr. 11/1956.
6. M. Epuranu: *„Despre reprezentările mișcărilor în învățarea exercițiilor fizice"*. Revista de pedagogie nr. 6/1958.
7. E. V. Gurianov, T. Borkova, M. C. Scerbak: *„Obucenie Rucinomu Trudu"*. Moscova, 1959.
8. E. I. Golant: *„Bazele didactice ale muncii în atelierele școlare"*. Analele romîno-sovietice nr. 3/1956.
9. N. A. Rîcov: *„Cu privire la problema formării priceperilor"*. Analele romîno-sovietice nr. 3/1954.
10. I. Serdeanu: *„Buna organizare a lecției de lucru manul, mijloc important în educarea la elevi a interesului pentru muncă"*. Revista de pedagogie nr. 4/1959.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ РУЧНОГО ТРУДА

(Резюме)

В первой части своей статьи автор занимается отдельными проведенными по этому вопросу исследованиями.

Отмечается, что большинство исследований останавливается на психологических этапах, через которые проходит процесс формирования трудовых навыков.

Во второй части статьи, автор приводит исследование, произведенное с учениками III-го класса средней общеобразовательной школы имени „Георге Кожбук", в Клуже.

Автора интересовало, главным образом, влияние процесса формирования практических навыков.

Исследование подтверждает, между прочим, что умственное формирование является исходной точкой в формировании трудовых навыков учащихся младших классов.

QUELQUES PROBLÈMES CONCERNANT LA FORMATION DES HABITUDES PAR LES HEURES DU TRAVAIL MANUEL

(Résumé)

Dans la première partie de l'article, l'auteur s'occupe de certaines études et recherches effectuées relativement au problème envisagé. On fait mention du fait que la plupart de ces études et recherches insistent particulièrement sur les étapes psychologiques parcourues par le processus de formation des habitudes de travail.

Dans la seconde partie, l'auteur présente sa propre recherche entreprise parmi les élèves de III-ème de l'Ecole moyenne de culture générale „Georges Coșbuc" de Cluj. Il a poursuivi en particulier l'influence que le processus de confection exerce sur la formation des habitudes pratiques.

Entre autres, la recherche a confirmé que la formation des représentations sur le plan mental est le point de départ pour la formation des habitudes de travail chez les écoliers des premières classes.

F. E. DZERJINSKI DESPRE EDUCAȚIA COMUNISTĂ A TINERETULUI

Lector *EMIL DOMOCOȘ* și Prof. *NATALIA TOMOIOAGĂ*

La 20 iulie a.c. s-au împlinit 35 de ani de la moartea lui Felix Edmundovici Dzerjinski, activist de frunte al P.C.U.S. și eminent om de stat sovietic. Discipol și colaborator apropiat al marelui Lenin, Dzerjinski și-a consacrat întreaga sa viață luptei pentru organizarea mișcării muncitorești pe baza principiilor leniniste în toate sectoarele activității teoretice și practice, luptei împotriva naționalismului bundist, a menșevicilor și trotkiștilor. Încă din anii tinereții a militat cu entuziasm și totală dăruire de sine pentru triumful socialismului.

Născut la 11 septembrie 1877, în Polonia, ca fiu al unui profesor de matematică, Dzerjinski a pornit pe drumul luptei revoluționare încă de la vîrsta de 17 ani. Fiind elev în ultimele clase de liceu, el a intrat în cercurile muncitorești ale social-democrației din Lituania. Aici, arată F. E. Dzerjinski în autobiografia sa, „... am condus cercuri de elevi ai școlilor de meserii și de ucenici din fabrici, însușindu-mi în același timp eu însumi marxismul“ [1].

Devenind revoluționar de profesie, și-a închinat peste 22 de ani din viață luptei ilegale, mobilizînd muncitorii la acțiuni hotărîte, greve, manifestații de stradă etc. contra țarismului înrobitor.

F. E. Dzerjinski a fost un minunat organizator de partid și un propagandist înflăcărat al marxism-leninismului. De aceea, poliția țaristă l-a urmărit tot timpul, pas cu pas, însă nici închisorile, nici pedepsele suferite nu i-au putut schimba orientarea sa de revoluționar consecvent. Luptător aprig și temut de poliția țaristă, Dzerjinski a fost arestat de șase ori, a fugit din deportare de trei ori, fiind și condamnat la muncă silnică pe viață de două ori. Peste 11 ani — aproape un sfert din viața sa de numai 49 de ani — i-a petrecut în închisori și deportări. El a desfășurat o activitate gigantică pentru crearea unui partid de tip nou, antrenînd proletariatul polonez la marile bătălii revoluționare, alături

---

1 F. E. Dzerjinski: Opere alese, Editura politică, București, 1959, p. 1.

de proletariatul rus, condus de partidul bolșevicilor, în frunte cu V. I. Lenin, în perioada de la începutul acestui veac și pînă la victoria deplină a Marii Revoluții Socialiste din Octombrie.

Una din sarcinile primordiale ale proletariatului victorios în marile bătălii de clasă este apărarea cuceririlor revoluționare și în special a dictaturii proletariatului. La propunerea lui V. I. Lenin, în decembrie 1917 a fost creată Comisia extraordinară pentru combaterea contrarevoluției și sabotajului în fruntea căreia a fost numit F. E. Dzerjinski. În toate funcțiile de înaltă răspundere pe care le-a ocupat în anii următori, în statul sovietic — comisar al poporului pentru căile de comunicație, comisar al poporului pentru afacerile interne, președinte al Consiliului muncii, președinte al Consiliului superior al economiei naționale a U.R.S.S. ș. a. — el a luptat cu abnegație și devotament pentru promovarea spiritului socialist de muncă și a stilului de conducere leninist, a demascat fără cruțare pe dușmanii poporului, pe spioni, diversioniști, menșevici, socialiști - revoluționari, trotchiști, buhariniști, dînd dovadă de înaltă principialitate și educînd în spirit comunist colaboratorii, ostașii unităților și masele de oameni ai muncii, care l-au respectat și iubit.

Cu o pasiune și energie rar întîlnite, el reușea să descopere dușmanul oriunde acesta se ascundea, să destrame toate uneltirile puse la cale de contrarevoluționari și sabotori. Considerîndu-se un soldat devotat sarcinilor trasate de partid în toate muncile încredințate, scria soției pe la mijlocul anului 1918: „Mă aflu în focul luptei. Duc o viață de soldat, care nu cunoaște odihna căci trebuie să-și salveze casa"[1].

În apelul adresat C.C. al P.C.U.S. cu prilejul morții lui Dzerjinski (20 iulie 1926), se subliniază calitățile sale deosebite, eroismul său în luptă și muncă: „A murit subit în urma unui atac de cord tovarășul Dzerjinski, spaima burgheziei, luptător devotat pentru cauza proletariatului, unul din cei mai generoși combatanți ai cauzei revoluției comuniste, constructor neobosit al industriei noastre... soldatul neînfricat al marilor bătălii..."[2].

Chipul luminos al lui F. E. Dzerjinski, lupta sa eroică, constituie un exemplu viu și un mijloc minunat de educație pentru constructorii socialismului din toate țările lumii. De aceea, Maiakovski a indicat tineretului drept pildă vie de urmat viața acestui mare și neînfricat luptător pentru cauza revoluției proletare: „Unui adolescent (cu viața netrăită), care încearcă să-și găsească drumul (i-aș spune) fără șovăială: Ia-ți pe tovarășul Dzerjinski drept normă"[3].

Activitatea și opera sa de revoluționar înflăcărat — cuvîntările, articolele, scrisorile, notele, paginile de jurnal etc. — constituie o contribuție de seamă la rezolvarea problemelor pe care le ridică construcția socialismului și comunismului.

1 F. E. Dzerjinski, op. cit., 383.
2 Idem, p. 10—11.
3 Ibidem.

Deosebită valoare reprezintă ideile sale pedagogice, care se desprind din întreaga sa operă. Asupra unora dintre ele, pentru a sublinia prospețimea, caracterul original și actualitatea gîndirii sale pedagogice, ne vom opri în continuare.

★

Problemele educației comuniste a copiilor și tineretului ocupă un loc din cele mai importante în activitatea și opera lui F. E. Dzerjinski. Mai ales scrisorile, notele, însemnările și paginile de jurnal relevă preocuparea și dragostea sa profundă pentru copii, iar ideile sale pedagogice constituie o valoroasă moștenire pentru pedagogia marxistă.

În timpul deportării, el a exprimat sentimentul dragostei, al atracției irezistibile pe care o simțea față de copii: „Îmi plac copiii; unii deportați de aici au și ei copii și prezența lor mă delectează...[1] — se destăinuie tînărul Dzerjinski surorii sale Aldona. De asemenea, în anii de nemiloasă exploatare țaristă, văzînd mizeria în care se zbăteau oamenii muncii, a demascat condițiile de viață și sistemul de educație hărăzit de burghezie copiilor de muncitori. „Am văzut în viață copii mici și firavi; o, cît e de groaznic! Apăsați de sărăcie, fără dragoste de familie, fără mamă, crescuți în stradă, în cîrciumi, acești copii ajung bieți martiri, căci ei poartă în micul și crudul lor trupșor otrava vieții, viciul"[2].

Încă din anii luptei ilegale, Dzerjinski a considerat educația comunistă a tinerei generații ca o parte și sarcină deosebit de însemnată și permanentă a luptei revoluționare și a construcției socialiste. El a avut o mare încredere în forța educației, capabilă să dea omenirii luptători fermi pentru victoria revoluției proletare. De aceea, în activitatea sa dinainte de Marea Revoluție Socialistă din Octombrie, manifestă o preocupare deosebită pentru educația tinerei generații în spiritul socialismului. Apoi, în funcțiile de mare răspundere deținute în aparatul de stat sovietic, F. E. Dzerjinski a sprijinit toate acțiunile statului sovietic, ale organelor de învățămînt, pentru crearea sistemului de educație socialist, pentru asigurarea condițiilor de viață și de învățătură tuturor copiilor sovietici, pentru școlarizarea acestora. „Socot că Comisariatul Poporului pentru învățămîntul public — arăta F. E. Dzerjinski la Conferința a XIV-a de partid gubernială din Moscova (1925) — are de îndeplinit o muncă gigantică pentru a ridica nivelul nostru cultural... în această privință, noi, atît industria cît și partidul, trebuie să acordăm tot sprijinul nostru Comisariatului Poporului pentru învățămîntul public..."[3].

Văzînd în copii viitorul omenirii, s-a preocupat îndeaproape de educația lor multilaterală. De o mare importanță teoretică și practică sînt precizările sale cu privire la scopul educației. Ideea care străbate ca un fir roșu referirile sale la scopul educației este aceea a formării

[1] F. E. Dzerjinski, op. cit., p. 356.
[2] Idem, p. 359.
[3] F. E. Dzerjinski, op. cit., p. 258.

unui om a cărui viață să aibă sens prin punerea ei în serviciul colectivității, prin slujirea devotată, dusă pînă la sacrificiul de sine, a idealurilor revoluționare socialiste. Astfel, scopul educației noi, preconizate de F. E. Dzerjinski, este acela de a pregăti luptători activi pentru socialism și comunism, oameni fermi și devotați revoluției socialiste în marile bătălii de clasă ale proletariatului.

Dacă revoluționarul N. A. Ostrovski putea spune pe patul de moarte că viața este bunul nostru cel mai de preț, că ea ne este dată o singură dată și că trebuie trăită astfel, încît să nu ne fie rușine de ea, revoluționarul Dzerjinski făcea, la douăzeci de ani, din închisoarea în care fusese aruncat, o profesie de credință semnificativă: „Dacă aș fi pus în situația de a alege între închisoare și o viață liberă, dar fără sens, aș alege-o pe cea dintîi, căci altfel existența nu are nici un rost" [1]. În scrisoarea în care făcea această confidență, el povățuia pe sora sa să-și crească fiul astfel, încît să prețuiască mai mult decît orice cinstea și o asigura că sentimentul cinstei îl face pe om fericit, chiar și în cele mai grele încercări ale vieții. Doi ani mai tîrziu, el scrie din deportare: „... Prefer robiei sufletești, Siberia" [2].

Dzerjinski stăruie în repetate rînduri asupra trăsăturilor morale ce trebuie cultivate la copii și tineret, spre a forma din ei oameni noi, care să se poată consacra luptei pentru fericirea poporului: hotărîrea nestrămutată de a învinge greutățile, pasiunea pentru adevăr, neîmpăcarea cu nedreptatea și minciuna, vigilența revoluționară, ura nepotolită față de dușmanii poporului, dragostea fierbinte față de patrie și poporul muncitor, contopirea cu năzuințele maselor. El adresează părinților cerința: „Faceți din copiii voștri oameni întregi" [3], adică educați multilateral.

O mare atenție acordă Dzerjinski educației politice a oamenilor muncii, cultivării tineretului în spiritul devotamentului nemărginit pentru patria socialistă și înflorirea ei continuă. El s-a oprit în mod insistent asupra educării tuturor oamenilor muncii în spiritul vigilenței revoluționare, mobilizîndu-i pentru a fi necruțători cu dușmanul de clasă, cu trădătorii, spionii și diversioniștii. În apelul semnat de V. I. Lenin împreună cu F. E. Dzerjinski în „Pravda" din mai 1919 sub titlul „Feriți-vă de spioni!" se arată: „Toți muncitorii și țăranii conștienți trebuie să facă zid în jurul puterii sovietice pentru a o apăra, trebuie să pornească la luptă împotriva spionilor și trădătorilor..." [4].

Criticînd ruperea de viață, de acțiunea practică a intelectualității din orînduirea burgheză, izolarea și sterilitatea ei, Dzerjinski arăta soției sale, în scrisoarea trimisă din închisoarea din Varșovia (1914), cum trebuie educat fiul lor: „Jasik nu trebuie să crească ca o floare de seră. El trebuie să știe să mînuiască întreaga dialectică a sentimentelor pentru a putea lupta în viață în numele adevărului, în numele cauzei. El trebuie să poarte în suflet un ideal mai larg și mai puternic decît sentimentul

1 F. E. Dzerjinski, op. cit., p. 351.
2 Idem, p. 362.
3 Idem, p. 368.
4 V. I. Lenin: Opere, vol. 29, E.S.P.L.P., București, 1956, p. 387.

sînt față de mamă sau față de cei iubiți, apropiați, dragi. El trebuie să fie în stare să îndrăgească ideea care-l va lega de mase și va fi farul care-i va lumina drumul" [1].

Pătruns adînc de idealul etic al colectivismului, Dzerjinski spune: „...Eu înseamnă mii și milioane" [2]; el preconizează o educație intelectuală și estetică în care noțiunea „al meu" se va confunda cu noțiunea „al nostru" [3]. Gîndindu-se la căutările sale singuratice din tinerețe pentru descoperirea drumului de intelectual revoluționar, spunea soției sale că Jasik al lor „nu va trebui să bîjbîie, căci idealul îl va moșteni de la noi" [4].

Considerațiile sale asupra educației se referă, în cea mai mare măsură, la educația în familie. Demonstrînd încă din 1898 incapacitatea educativă a familiei burgheze — „...în care femeia este roabă, iar bărbatul despot și în care țelurile comerciale joacă un rol dominant" [5], familie care „poate exista numai exterminînd altele, și anume familiile de muncitori" [6], — el îi opune acesteia, într-o scrisoare către soția sa, din 1914, idealul unei familii socialiste, bazate pe dragoste, pe prietenie și stimă între soți, pe unitatea deplină a acestora în educarea copiilor în spiritul socialismului și comunismului. Regretînd că, aflîndu-se în închisoare, întreaga povară a educației copilului a căzut asupra soției sale, ei îi scria: „Tu ești aceea care-i transmiți sentimentele și gîndurile mele, prin tine mă cunoaște și află despre mine, căci gîndurile noastre — ale tale și ale mele — sînt aceleași" [7].

Încă din prima tinerețe (1901), F. E. Dzerjinski releva ca o sarcină fundamentală a educației în familie educarea conștiinței morale a copilului și fortificarea ei continuă, pentru ca ea să nu cedeze înaintea presiunilor unui mediu social viciat. Dzerjinski subliniază să singura metodă potrivită pentru educarea copiilor în genere și pentru punerea bazelor viitoarelor lor convingeri morale este dragostea. „Copilul — scrie Dzerjinski — poate fi educat numai prin dragoste, simțind dragostea părinților pentru el, copilul se străduiește să fie ascultător pentru a nu-i amărî. Mai tîrziu, cînd o dată cu vîrsta își va educa și voința și va învăța mai bine să se stăpînească, el se va călăuzi după propria sa conștiință, și nu după mediul nefast, după condițiile externe ale vieții etc. ... care duc atît de des la decăderea morală" [8].

Totodată, el atrage atenția asupra faptului că dragostea față de copii trebuie să fie rațională, bazată pe exigență, pentru ca aceștia să nu crească răsfățați, egoiști: „Copiii răsfățați, ale căror capricii sînt satisfăcute de părinți, cresc ca niște egoiști lipsiți de voință... Și aici

1 F. E. Dzerjinski, op. cit., p. 375.
2 Idem, p. 360.
3 Idem, p. 378.
4 Idem, p. 376.
5 Idem, p. 354.
6 Idem, p. 355.
7 Idem, p. 374.
8 Op. cit., p. 365.

educatorii trebuie să dea dovadă de aceeași dragoste rațională care este infinit mai puternică decît dragostea oarbă" [1].

Dzerjinski a acordat, de asemenea, o mare atenție exemplului personal al educatorului, subliniind că sufletul copilului „... este influențat de lucrurile cele mai mărunte; de aceea copiii trebuie să ne știe perfect morali ... copilul observă defectele noastre și, chiar dacă nu le reține, ele lasă urme, iar din aceste urme și impresii ale copilăriei se formează fundamentul ... conștiinței și forței sale morale" [2]. Atît ideea îmbinării dragostei și respectului față de copii, întîlnită atît de des în scrisorile sale, cît și aceea a exemplului personal al educatorului ca mijloc important de educație morală, constituie de fapt principii de bază ale educației morale comuniste.

Combătînd răsfățarea copiilor, Dzerjinski respinge în același timp metodele de educație bazate pe severitate excesivă, pe violență. Nuiaua, severitatea excesivă, disciplina oarbă „sînt pentru copii niște dascăli nefești ... Ele nu pot niciodată mișca inima și conștiința copilului, deoarece ... se asociază întotdeauna în mintea copilului cu violența exercitată de cei mai puternici și educă la copil, fie încăpățînarea, chiar atunci cînd el este conștient că a procedat greșit, fie lașitatea și mîrșăvia ucigătoare" [3]. El arată că prin intimidare se poate educa la copii numai depravarea, josnicia, carierismul și subliniază, pe drept cuvînt, că aceste metode duc la „schilodirea sufletului copilului" [4].

Activitatea organizatorică largă, desfășurată de F. E. Dzerjinski pentru îmbunătățirea condițiilor de viață și de educație a copiilor sovietici, constituie o dovadă grăitoare a grijii sale pentru copii. Ca președinte și organizator al Comisiei din Rusia pentru îmbunătățirea vieții copiilor, el a luptat împotriva vagabondajului în rîndul copiilor și tineretului, a sprijinit organizarea coloniilor de copii, a reușit să mobilizeze în această acțiune mare cele mai competente organizații obștești sovietice. Dzerjinski a pornit în abordarea acestei chestiuni de la teza justă a pedagogiei marxiste privind rolul educației comuniste în procesul transformării omului, teză pe care a demonstrat-o cu atîta strălucire experiența marelui pedagog sovietic A. S. Makarenko, ca și întregul sistem socialist de instruire și educare.

De aceea, preocupîndu-se de asigurarea unor condiții cît mai bune pentru copiii din colonii, Dzerjinski a acordat totodată o mare atenție problemelor educării și reeducării lor în spirit comunist. Pe baza indicațiilor sale au fost create și organizate coloniile de muncă pentru copii delincvenți. Organizînd aceste colonii, el a subliniat importanța educației prin muncă în procesul reeducării copiilor, în special a muncii în producție, îmbinată cu instrucția și educația. De asemenea, a cerut ca munca educativă din coloniile de copii să stimuleze spiritul de inițiativă și să se sprijine pe ajutorul pe care-l pot da înșiși copiii. Este semnificativ,

1 Ibidem.
2 Ibidem.
3 Op. cit., p. 263.
4 Idem, p. 366.

din acest punct de vedere, faptul că în cadrul acestor instituții au fost elaborate o serie de principii, metode și procedee de educație morală a tinerei generații în spirit comunist, precum și faptul că aici și-au găsit întruchiparea generalizările teoretice și prodigioasa activitate desfășurată de marele pedagog sovietic A. S. Makarenko.

În semn de adîncă recunoștință, numele lui F. E. Dzerjinski a fost purtat de comuna de muncă creată la un an după moartea sa de Guvernul Sovietic, în care colectivul de copii, îndrumat de A. S. Makarenko, a atins etapa superioară de dezvoltare. A. S. Makarenko descrie în opera sa influența covîrșitoare pe care a avut-o personalitatea lui Dzerjinski asupra coloniștilor și comunarzilor săi, asupra întregii munci educative din comuna de muncă pentru copii. Nu este întîmplător faptul că Makarenko dedică în amintirea lui Felix Dzerjinski nuvela „Marșul anului 30" și că povestirile „F.D. 1" și mai ales „Steaguri pe turnuri" reprezintă un grandios tablou al comunei de copii „F. E. Dzerjinski".

★

Subliniind cîteva din ideile pedagogice ale lui F. E. Dzerjinski, observăm că, deși ele reflectă condițiile istorice din cele două decenii de luptă ale proletariatului rus care au pregătit victoria Marii Revoluții Socialiste din Octombrie și primii ani ai construcției socialismului în U.R.S.S., totuși, și în condițiile epocii noastre, ele sînt departe de a se fi învechit și își păstrează nealterată actualitatea. Viața și opera lui F. E. Dzerjinski au o mare importanță pentru activitatea cadrelor noastre didactice, iar ideile sale pedagogice constituie un ajutor de mare preț pentru munca de educare a tinerei generații din patria noastră în spiritul socialismului și comunismului.

Ф. Э. ДЗЕРЖИНСКИЙ О КОММУНИСТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ

(Резюме)

По случаю исполнения 35 лет со для смерти Феликса Эдмундовича Дзержинского, авторы статьи воспоминают светлый образ этого великого политического советского деятеля.

Дзержинский посвятил всю свою жизнь революционной борьбе, являясь живым примером для строителей социализма во всех странах.

Свои педагогические идеи являются полноценными как своей оригинальностью, так и актуальностью; они также сильно содействуют в работе воспитания молодого поколения.

F. E. DZERJINSKI SUR L'ÉDUCATION COMMUNISTE DES JEUNES

(Résumé)

A l'occasion du 35-ème anniversaire depuis la mort de Felix Edmundovici Dzerjinski, l'auteur de l'article évoque la figure lumineuse de cet éminent homme politique soviétique.

Dzerjinski a consacré toute sa vie à la lutte révolutionnaire, constituant un exemple vivant pour les édificateurs du socialisme de tous les pays.

Par leur originalité et leur actualité ses idées pédagogiques présentent une valeur remarquable constituant une aide précieuse pour toute activité concernant l'éducation de la jeune génération.

CONSULTAŢII — DISCUŢII

FOLOSIREA MIJLOACELOR TEHNICE IN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

Este un lucru în general recunoscut că în ansamblul cunoașterii unei limbi străine accentul trebuie să se pună nu numai pe cunoașterea limbii scrise — ceea ce ar da un caracter limitativ predării — ci și pe limba vorbită. De insistența pe care trebuie s-o depună profesorul pentru buna pronunție a unei limbi, de exigența lui în această direcție, depinde formarea deprinderii de a înțelege o limbă.

În general, oamenii se mulțumesc să citească mental și să ia conținutul textului grosso modo. Ei se mulțumesc să știe să citească și să traducă ca să poată înțelege gîndirea lui Balzac sau Anatole France, de exemplu, dar se simt stînjeniți îndată ce li se pun întrebări în această limbă, stînjenire ce se schimbă în dezorientare cînd este vorba să răspundă, fie chiar să repete afirmativ cele conținute în întrebare; nu mai vorbim de cazul cînd ar trebui să nege acest conținut. În ceea ce privește lectura aceasta mentală, am constatat de multe ori că este deficitară. Nu rareori se întîmplă ca oamenii să rămînă cu o rostire defectuoasă din cauza unor colegi de-ai lor care și-au imprimat pronunția — întocmai ca o modă — clasei întregi.

Astăzi metodica limbilor străine are ca scop principal înțelegerea limbii străine vorbite (auzite). Pe criteriul acesta metodic trebuie să se axeze, credem noi, perfecționarea muncii noastre.

Ne revine sarcina să pregătim pe viitorii profesori așa fel încît să stăpînească bine pronunția limbii ce vor trebui să predea, și în afară de aceasta să le dăm posibilitatea de a vorbi curent această limbă. Este necesar să renunțăm la vechile metode de a lega strîns pe elev și student numai de texte pe care trebuie să le parcurgă vizual și apoi să fie obligat să le citească și să le analizeze din punct de vedere gramatical, ci să-l desprindem de texte, să-l așezăm pe poziția înțelegerii cu urechea a limbii pe care să poată să o și reproducă. Pentru aceasta se cere să creăm în școală și în facultate un mediu, adică o atmosferă prielnică deprinderii acestei limbi, nu numai în orele de clasă dar și la studiul individual. Ca să creăm acest element, propice bunelor deprinderi, este necesar să utilizăm metodele moderne, folosind aparataj electrono-acustic.

Electronica, această zînă modernă a timpurilor noastre, ne pune la îndemînă o serie de mijloace tehnice pentru perfecționarea muncii noastre

didactice. Folosirea acestor auxiliare audio-vizuale nu numai că contribuie la crearea climatului de care vorbeam, dar constituie un stimulent puternic în învățarea limbii străine, dezvoltînd interesul elevilor și studenților pentru ea și intensificîndu-le activitatea în acest domeniu.

În Uniunea Sovietică, unde a existat întotdeauna o preocupare asiduă pentru învățarea limbilor străine, aceste mijloace tehnice au fost aplicate pentru prima oară în masă nu numai la cursuri și lecții, ci și în orele de studiu individual, de către Institutul pedagogic de limbi străine Gorki. Aplicarea acestora n-a întîrziat să îmbunătățească simțitor calitatea predării limbilor străine.

Primele mijloace tehnice folosite în predarea limbilor străine au fost discurile de patefon pe care se înregistrau pronunția model a unui foarte bun cunoscător al limbii străine respective.

În Uniunea Sovietică discurile au fost utilizate și în școlile medii, dar acolo nu și-au dat roadele depline, mai întîi fiindcă discurile imprimate nu corespundeau întotdeauna textelor din manual și, al doilea, deoarece calitatea reproducerii lăsa uneori de dorit.

În ce privește limba franceză și la noi au fost folosite la facultățile de filologie din București și Iași discuri imprimate de obicei cu versuri sau proza lirică, rostite de artiști de la Comedia Franceză. Rezultatele au fost satisfăcătoare, mai ales pentru studiul individual.

Încă de acum 5 ani — în aprilie 1956 — Comisia de învățămînt pentru limbile străine a Ministerului Învățămîntului din R.S.F.S.R., analizînd cu atenție rezultatele aplicării mijloacelor tehnice, a extins aplicarea lor și în celelalte instituții de învățămînt din Uniunea Sovietică. În acest scop, în 1959, s-a introdus la institute, pentru studenții facultăților de limbi străine, un curs cu caracter de obligativitate, avînd ca obiect „practica pentru tehnica sonoră și de cinema". Acest curs este cu deosebire necesar, deoarece nu trebuie să ne închipuim, oricît de entuziaști am fi, că mijloacele tehnice pot da dintr-o dată rezultate rodnice și impecabile. Toate nu sînt în realitate decît unelte pe care trebuie să știi să le folosești ca un bun muncitor și pentru aceasta trebuie să înveți a te folosi de ele pentru ca munca să nu fie sortită eșecului.

Iată pentru ce am socotit util ca să prezint în articolul de față felul cum se procedează cu toate aceste instrumente noi în vederea unui randament maxim în învățarea limbilor străine.

Un procedeu care a însemnat un pas înainte în predarea limbii străine și în ușurarea înțelegerii ei a fost utilizarea diafilmului.

În revista *Limbile străine în școală*, profesorul Anghelevici [1] de la școala militară din Kuibîșev, prezintă rezultatele muncii colectivului de profesori din această școală model.

În școală se întrebuințează diafilmele care se găsesc în mod obișnuit de vînzare, dar mai există și un „Technicum" (școală de 2 ani după școala medie) în care se produc diafilme proprii. Avantajul diafilmelor proprii constă în aceea că ele sînt alcătuite conform tematicii speciale a școlii,

[1] A. E. **Anghelevici** : Aplicarea diascopului la lecția de limba franceză și producerea diafilmelor, Inostrannîe iazîki v şkole, Moscova, 1959, nr. 1, p. 104—112.

avînd în considerare particularitățile de vîrstă ale elevilor și nivelul lor de cunoștințe. Este interesant de relevat faptul că pentru crearea acestor diafilme nu se face apel la actori și regizori din afară de școală ; în roluri apar elevi și profesori din școală.

Diafilmul se poate întrebuința cu succes și în munca cu cei mai puțin vîrstnici, ajutîndu-i să-și formeze deprinderea cu limba vorbită. Aceste lecții au loc într-o atmosferă de voioiciune și sînt deosebit de interesante ; se cere însă ca materialul vizionat să fie în așa fel povestit, încît să atragă, să poată fi înțeles de către elevi. Textul — povestirea — este formulat pe baza unui vocabular și a unor construcții gramaticale bine cunoscute de elevi ; el trebuie să fie cît mai vioi, cît mai atrăgător și mai dinamic.

În munca cu diafilmul, rolul profesorului este considerabil. De tactul lui pedagogic, de pregătirea lui premergătoare prezentării diafilmului, de felul povestirii lui, depinde succesul lecției. Profesorul este obligat să-și compună în prealabil povestirea, s-o întocmească în cele mai mici amănunte ; el nu se poate baza pe improvizația de moment, întrucît se impune să întrebuințeze numai cuvinte bine cunoscute elevilor. Limba întrebuințată să fie simplă, dar dinamică. În felul acesta, elevii vor cîștiga siguranța și încrederea că înțeleg bine și limba vorbită. În cazul cînd profesorul este obligat să folosească și cuvinte noi, necunoscute, — numărul lor va fi mai redus — iar el trebuie să le explice și să le fixeze cu elevii, înaintea lecției. În cadrul pregătirii premergătoare prezentării diafilmului intră și compunerea întrebărilor, unele care se referă la fiecare imagine din diafilm dar și altele care privesc întreaga povestire. O altă dificultate pentru profesor în afară de respectarea cuvintelor cunoscute, pe care am arătat-o deja, este păstrarea firului conducător în povestire, plecînd de la succesiunea imaginilor filmului.

Din experiența profesorului sovietic Anghelevici, reiese că un diafilm, creat de către colectivul cadrelor didactice pe baza manualului, se poate prezenta în mai multe lecții. La prima lecție profesorul povestește ce cuprinde fiecare imagine, apoi pune întrebările de rigoare, după care și elevii între ei își pun întrebări și dau răspunsul. Urmează repovestirea elevilor și lecția se termină cu scrierea acestei prime părți. Tot astfel se procedează și la lecțiile următoare, cu deosebirea că, la începutul fiecărei lecții, profesorul repetă în povestirea sa conținutul imaginii prezentate în lecția precedentă. Demn de relevat este faptul că după scurgerea unei perioade de timp s-a prezentat în întregime același diafilm, avînd o durată de 25 minute, și s-a constatat că se reținuse foarte bine materialul, elevii punîndu-și cu ușurință întrebări între ei la care primeau răspunsuri date cu voioiciune.

În ceea ce privește tehnica manevrării diafilmului, este indicat ca în obiectivul diascopului să se introducă o ramă tăiată dintr-o hîrtie prin care nu poate pătrunde lumina, care să acopere partea de redactare scrisă în limba maternă. Un alt procedeu este acela de a transmite partea aceasta la începutul imaginii următoare, pentru ca atenția elevilor să nu mai fie sustrasă de text.

Lecția de bază de diafilm stîrnește mult interes, face ca materialul să fie bine însușit și-și atinge scopul de înțelegere a limbii străine după auz. Diafilmul poate să fie multiplicat de către elevii fotografi amatori și expus

în clasă. Aceasta poate constitui și un punct de plecare pentru un concurs în legătură cu cel mai reușit diafilm.

Pentru a crea deprinderea elevului de a se exprima într-o limbă străină, în alte școli sovietice diafilmul este alcătuit de elevi, cu condiția ca subiectul lui să nu prezinte greutăți în povestire, iar vocabularul să fie în întregime cunoscut.

Unii metodiști sovietici [1] consideră necesar ca elevul să fie obișnuit la început a expune subiectul, întrebuințînd în primul rînd verbul la persoana a III-a singular și plural. Această cerință metodică e respectată și în manualele sovietice pentru adulți. Toate textele începătoare au verbul la persoana a III-a singular și plural. Aceasta pentru că în general diafilmele se pretează mai mult la o astfel de expunere. Mai tîrziu se folosește dialogul, care include toate cele trei persoane, ceea ce presupune stăpînirea multor construcții gramaticale. Învățarea dialogului se face cu ajutorul fabulelor prezentate în diafilm. După prezentare, se face înscenarea fabulei, rolurile fiind distribuite pe bănci. Cuvîntul din partea autorului îl rostește profesorul.

Diafilmul dă profesorului putința să se oprească, mai mult sau mai puțin timp, asupra unui tablou, ducînd pe marginea lui o conversație mai mult sau mai puțin amplă. Trebuie relevat faptul că diafilmul poate fi folosit de elevi și acasă. E drept că utilitatea ar fi mai mare pentru ei dacă diafilmul ar fi însoțit de un mic text redactat în limba străină, ceea ce s-a realizat în unele școli din Uniunea Sovietică.

Și la noi în țară diafilmul este aplicat pe scară largă în procesul de învățămînt. Din cataloagele studioului „Alexandru Sahia" reiese că posedăm un număr apreciabil de diafilme didactice.

Pentru moment, în lipsă de diafilme speciale pentru limbi străine, ne putem adresa acelora cu caracter documentar, create de acest studio, deși ele prezintă multe inconveniente în sensul că nu se pot integra întotdeauna pe deplin în cadrul perioadei respective de învățare a limbii străine.

În afară de diafilm, și filmul didactic este pus cu succes în slujba învățării limbilor străine și anume pentru punerea în practică a cunoștințelor și deprinderilor dobîndite de elev. Într-adevăr, filmul constituie un auxiliar pedagogic audio-vizual de cea mai mare importanță, deoarece el se adresează simultan nu numai urechii și ochiului elevului, dar și sensibilității sale. El este foarte indicat pentru fixarea foneticii, arătînd mecanismul organelor de articulație, putînd astfel servi pentru precizarea pronunției elevilor. În afară de aceasta, filmul didactic constituie o bază de desfășurare a discuției, avînd ca scop apropierea studiului de viață. Toată munca cu filmul didactic constă în a obișnui elevul să traducă în viață limba străină învățată, astfel încît ea să devină aproape ca al doilea mijloc al lui de comunicare. Se compensează astfel, în bună măsură, lipsa mediului lingvistic și aceasta nu se face artificial, ci prin crearea deprinderii auditive

1 T. G. Kurtt: Întrebuințarea diafilmelor și filmelor de cinema la învățarea limbilor străine, Inostrannîe iazîki v škole, Moscova, 1959, nr. 6, p. 67—68.

a limbii străine respective, care încetează de a mai fi doar un exercițiu livresc.

Este indicat ca subiectele filmului să fie legate organic de viața elevului (școala, studiul, sportul etc.), de viața ținutului (gospodăria colectivă, gospodăria agricolă de stat, orașul sau satul natal, excursii etc.), de bogățiile patriei, de trecutul istoric, de viața oamenilor mari sau de viața și obiceiurile țării a cărei limbă o învață.

Procurînd o bază agreabilă pentru discuții, filmul lărgește orizontul cultural al elevului.

Primul film didactic din Uniunea Sovietică [1], folosit în școlile din regiunea Leningrad, a fost un film mut, destinat inițial pentru dezvoltarea vorbirii la limba rusă în școlile elementare și numai după aceea a fost utilizat și la limbile străine. Ulterior s-a pregătit o serie de filme sonore. Trebuie să menționăm faptul că vizionarea filmului sonor în limba străină respectivă constituie o bază solidă pentru formarea capacității de a înțelege acea limbă străină. Important este faptul că urechea elevului se deprinde și cu alte rostiri decît aceea a profesorului. Este un adevăr, în general recunoscut, că elevii se obișnuiesc cu intonația, cu ritmul și pronunțarea profesorului lor ; de îndată ce se schimbă timbrul vocii și ritmul vorbirii, ei se simt stînjeniți. Atunci cînd se obișnuiesc să înțeleagă vorbirea oricărui om, înseamnă că s-a ușurat mult dezvoltarea simțului pentru acea limbă. În afară de aceasta, vizionarea mai dă o bază și pentru desfășurarea muncii didactice privind dezvoltarea posibilității de exprimare a gîndirii în limba străină respectivă.

Posedarea unei limbi străine presupune nu numai înțelegerea exprimării orale, dar și capacitatea de a vorbi acea limbă. Lecția ținută cu ajutorul filmului didactic sonor trebuie să ducă nu numai la înțelegerea vorbirii curente a profesorului și a altor persoane, dar și la dezvoltarea capacității de exprimare personală în limba respectivă. Pentru realizarea primei exigențe, planul urmat poate fi acesta : după vizionarea filmului vorbit în limba străină respectivă, elevii redau conținutul, fie în limba maternă, fie în cea străină, călăuziți de întrebările profesorului. Alteori se traduce textul chiar în decursul rulării filmului pentru ca profesorul să aibă controlul asupra deplinei înțelegeri a celor auzite. Pentru realizarea celei de a doua căi, în afară de întrebări și răspunsuri, precum și povestiri după vizionare, se recurge la redarea orală a conținutului filmului, progresiv, chiar în timpul rulării, în cazul în care subiectul este ușor și se poate reda prin propoziții simple, cu un vocabular bine cunoscut.

Cum procedează profesorii sovietici la lecția bazată pe filmul didactic ? Lecția este organizată nu numai în funcție de *scopul* ce-și propune profesorul și de *conținutul* filmului, dar și de *mijloacele* de transmitere. În cazul cînd filmul constituie obiectul unei singure lecții, el va fi precedat de o scurtă introducere a profesorului de 5—10 minute. După vizionare (și audiere) se extrag cuvintele noi.

Se recomandă, în cazul cînd cuvintele din film nu sînt cuprinse în vocabularul minim al elevului din perioada respectivă de studiu, ca ele

1 T. G. Kurtt, op. cit. p. 61.

să fie introduse, cel puțin în parte, în lecția precedentă, dar numai acelea al căror înțeles nu reiese clar din episodul filmului.

În legătură cu explicarea cuvintelor noi este recomandabil ca ele să nu se învețe în întregime mai dinainte, deoarece cuvintele pot să fie însușite chiar din film, desprinse din însuși contextul filmului de către elevii înșiși. În general, explicarea și însușirea cuvintelor noi este mult mai eficace după vizionarea filmului, căci atunci se îmbină trainic percepția auditivă cu cea grafică. După aceasta, se face conversația și eventual povestirea; în funcție de timp, filmul mai poate rula încă o dată. Tema pentru acasă va consta din povestirea pe scurt a celor văzute (și auzite).

Se pune întrebarea: este recomandabil ca la lecția pe bază de film didactic să se predea și gramatica? Există metodiști care recomandă ca la acest fel de lecții să fie exclus tot ce este în legătură cu gramatica, sprijinindu-se pe unicul argument că filmul este o plăcere pentru elevi și trebuie să rămînă ca atare. Într-adevăr, filmul didactic este și trebuie să constituie o sursă de încîntare pentru elevi, dar depinde de tactul pedagogic al profesorului să facă acest fel de lecții extrem de interesante chiar dacă se preocupă și de gramatică. În fond, filmul este un material didactic. Prin el trebuie să urmărim însușirea în mod practic a limbii străine în toate componentele ei, deci și a regulilor gramaticale. Este vorba de însușirea practică a regulilor gramaticale care își găsesc aplicarea în textul filmului. De aceea exercițiile gramaticale vor fi făcute atît în timpul lecției, dar mai ales date ca temă acasă.

Desfășurarea lecției pe bază de film didactic este extrem de eficace. Nu numai că ea furnizează materialul intuitiv sonor și grafic, care face lecția plăcută, dar din îmbinarea elementelor sonore și grafice elevul ajunge să înțeleagă limba străină și își lărgește orizontul cultural.

Subiectul filmului va constitui un material de exemplificare pentru regulile gramaticale ce se vor studia mai tîrziu și în felul acesta el poate servi ca o verigă de legătură nu numai pentru exemplele, ci și pentru exercițiile ulterioare.

Am putea spune că satisfacția elevilor este cu mult mai mare văzînd succesele pe care le-au realizat în însușirea limbii, căci aplicarea cunostințelor lor în practică este strîns legată de deprinderea conștientă a fenomenelor limbii.

Ca o ultimă observație în legătură cu filmul didactic precizăm că ar trebui ca în momentul în care se vor crea și la noi astfel de filme, în scopul învățării limbilor străine [1], ele trebuie lucrate în legătură cu un manual, constituind o completare a lui.

Magnetofonul a venit să împlinească o lacună sensibilă în procesul de învățămînt. Cel care învață are de luptat cu o mare dificultate și anume aceea că nu-și poate da întotdeauna seama de greșelile pe care le comite

[1] Subliniem că este vorba de acele filme care s-ar crea în scopul învățării limbilor străine anume, deoarece în Arhiva națională de filme a R.P.R. se găsesc zeci de filme din domeniile șt. naturale, fizicii, chimiei, astronomiei, geografiei etc. (v. I. Berca: **Folosirea mijloacelor audio-vizuale în procesul de învățămînt**, Revista de pedagogie, București, nr. 6, 1960, p. 47—48.

citind sau răspunzînd la întrebări. Nu odată în timpul muncii mele didactice am surprins la studenți manifestarea stăpînită a unei nemulțumiri după ce îi corectam. Ei nu puteau să sesizeze deosebirea între ceea ce pronunțau și ce trebuiau să pronunțe în realitate, găsind că nu era cazul să fie puși să repete pentru a-și îndrepta pronunția.

Dacă însă rostirea studentului (elevului) este imprimată, el are posibilitatea să se audă vorbind așa cum îl aud profesorul și colegii lui, el poate să-și dea seama care este pronunția corectă și va fi obligat să se concentreze asupra greșelilor ca să și le corecteze.

Ce se realizează în procesul de învățare a limbilor străine prin înregistrarea vorbirii elevului? Mai întîi el însuși auzindu-și rostirea defectuoasă poate și e obligat să depună mai multă strădanie spre a-și însuși pronunția corectă așa cum am mai văzut. Cît despre profesor, el poate realiza o verificare mai eficace, iar colectivul clasei [1] are prilejul de a face analiza felului în care s-a vorbit.

În predarea limbilor străine s-a încercat de mult să se facă imprimări ale vorbirii elevului; la început ele s-au făcut pe plăci de gramofon. Dar aceste imprimări aveau o serie de neajunsuri: insuficienta reproducere a tonalității, dificultăți în manipulare, erau costisitoare. Toate acestea au făcut ca răspîndirea lor în practica predării să fie redusă.

Saltul calitativ a fost realizat atunci cînd înregistrările s-au putut face pe bandă magnetică, ale cărei avantaje sînt deosebite: o înaltă calitate a sonorizării, o mare facilitate în manevrare, cost minim care se amortizează prin faptul că materialul se poate întrebuința ani de-a rîndul fără ca să-și piardă din calitate [2].

Prin faptul că magnetofonul poate reda cele mai mici nuanțe ale vorbirii — ne referim la aparate de o calitate excelentă — încît îți dă impresia că auzi însuși omul care vorbește — magnetofonul aduce mari foloase în învățarea limbilor străine.

Mai întîi, el a fost folosit în școală pentru înregistrarea textelor date ca model de imitat în exercițiile suplimentare, în afara orelor de curs. Apoi a fost utilizat chiar în clasă, ca un instrument de lucru.

Cum poate fi folosit în cadrul orelor de curs acest instrument de lucru? Magnetofonul poate fi întrebuințat pentru activități didactice foarte variate. Pentru ascultarea textelor model imprimate în rostirea unor oameni care cunosc limba străină respectivă întocmai ca și pe cea maternă se procedează astfel: în cazul cînd textul e mai mic ca dimensiune, el poate fi repetat de mai multe ori pe aceeași bandă ca să se întipărească adînc în mintea ascultătorilor. Repetarea se face și în scopul analizei amănunțite a celor auzite. În prima etapă a muncii, ascultarea benzii trebuie să fie însoțită de urmărirea vizuală a textului respectiv și abia mai tîrziu se va ajunge la înțelegerea numai după auz a celor înregistrate. Această înțelegere va fi ușurată prin fixarea cuvintelor noi înainte de ascultarea textu-

[1] I. Berca, op. cit., p. 55

[2] M. Zoltan: **Folosirea magnetofonului în procesul de învățămînt**, Revista de pedagogie nr. 6, 1957, p. 68.

lui. Cuvintele se scriu pe tablă în scopul de a asocia imaginea vizuală cu cea auditivă.

La ascultarea textului se recomandă și următorul procedeu: se înregistrează citirea textului făcută de profesor [1], explicată în prealabil, arătîndu-se grupuri sintactice cu înlănțuirile și accentele respective, însemnîndu-se locul pauzelor și modulația în intonare. Citirea textului de către profesor se face împărțindu-l în unități mai mici, lăsînd loc liber între ele pentru înregistrarea vorbirii elevilor. La ascultarea întregii benzi se poate compara rostirea elevilor cu aceea a profesorului.

Dictarea poate fi și ea efectuată după benzile de magnetofon. De asemenea, se pot imprima pe bandă și lucrările de control trimestriale și anuale. Magnetofonul poate fi folosit cu succes însoțind diafilmul, precum și filmul mut, desprinzîndu-l pe elev de manual și obișnuindu-i urechea cu înțelegerea limbii vorbite.

Care sînt avantajele muncii cu magnetofonul? Cunoaștem din experiența noastră didactică faptul pe care l-am relevat mai sus, că elevii se deprind cu pronunțarea și intonația profesorului și puși în fața unei schimbări sînt stînjeniți. Banda de magnetofon însă le aduce în față și alte multe rostiri, cu care, după un început mai greu, ajung a se deprinde, deoarece în fața predării unei limbi străine stă sarcina de a face pe cel ce-o învață să înțeleagă vorbirea oricărui om. Învățarea vorbirii orale devine un proces mai ușor dacă în clasă se fac cît mai multe exerciții pe baza textului auzit la magnetofon, ceea ce duce la automatizarea deprinderilor privind pronunțarea corectă.

Printre aceste exerciții se înscrie, în primul rînd, înregistrarea vorbirii elevului. Cum trebuie procedat în acest caz? Inutil să insistăm asupra pregătirii clasei pentru a socoti magnetofonul ca un ajutor prețios în muncă și nu ca un prilej de distracție; clasa trebuie obișnuită cu prezența aparatului precum și cu a microfonului. Profesorului îi revine sarcina să ducă o muncă susținută pentru a combate timiditatea pe care elevul, în mod firesc, o încearcă în fața microfonului, cu atît mai mult cu cît și el urmează să se exprime într-o limbă pe care nu o posedă decît imperfect și aceasta i se cere să o facă chiar în prezența profesorului și a colegilor. În afară de aceasta, este necesar ca microfonul să fie ușor de întrebuințat, elevul să nu fie obligat să se deranjeze de la locul lui.

O primă întrebare care se pune e următoarea: pronunțarea căror elevi trebuie să fie înregistrată — a celor buni, a celor mijlocii sau a celor slabi? Și altă întrebare: în ce moment anume este înregistrarea mai eficace?

Metodica sovietică recomandă [2] selecționarea elevilor, înregistrînd numai vorbirea celor mai buni, evitîndu-se pe cît posibil înregistrarea exprimării incorecte.

Pentru ca munca cu magnetofonul să dea cel mai mare randament, este necesar ca pregătirea profesorului pentru acest fel de lecții să fie

[1] I. Isenin: **Folosirea magnetofonului la lecțiile de limba franceză**, Inostrannîe iazîki v şkole, Moscova, 1960, nr. 6, p. 67—81.

[2] **Isenin**, op. cit. p. 80.

maximă. Se impune ca el însuși să fie încontinuu preocupat de îmbunătățirea calității propriei dicțiuni, să facă multe exerciții, așa încît să fie antrenat ca să se înregistreze și să se asculte autocritic, să folosească tonul cel mai natural, să nu se întrebuințeze acel ton dogmatic cu care, din păcate, se deprind unii dintre noi, ca un fel de deformare profesională. Tot ce se cere a fi imprimat trebuie să fie aprofundat și pregătit minuțios.

El trebuie să-și cunoască foarte bine elevii, să știe să-i facă să se simtă cît mai firesc în fața microfonului, să-i învețe cum să distingă greșelile, cum să le critice și chiar să-și facă autocritica. Profesorul va pretinde o muncă asiduă în vederea înregistrărilor.

La întrebarea : în ce moment al lecției devine mai eficace înregistrarea vorbirii elevilor, unii metodiști sovietici [1] sînt de părere că este mai eficace la lecțiile de repetare, de sistematizare, precum și la acelea de descriere a unui tablou. Se invocă în sprijinul acestei păreri faptul că înregistrarea vorbirii elevilor ia foarte mult timp din lecție și că orice imprimare trebuie neapărat urmată de ascultare, pentru ca întreaga clasă să analizeze greșelile și apoi ele să fie corectate.

In cele ce urmează ne vom ocupa de **laboratoarele de audiție** pentru studiul individual [2]. Pentru ca înregistrările pe bandă de magnetofon să se efectueze pe scară largă în timpul studiului individual, s-a simțit necesitatea înființării, pe lîngă institutele de învățămînt superior din Uniunea Sovietică, a unor studiouri speciale. Pereții acestora sînt tapetați cu un material izolant acustic, care izolează sunetele provenite din exterior. Studioul dispune de un tehnician care planifică frecvența studenților amatori să asculte textul model sau să-și înregistreze pronunția. Fiecărui student îi vine rîndul în studio aproximativ odată sau de două ori pe lună. Faptul că el este obligat să se asculte și să imprime timp de două ore este de un real folos pentru învățarea limbii străine [3].

In alte locuri s-a ajuns și la înființarea unor laboratoare de audiție pentru studiul individual, mai spațioase, radiofonizate și telefonizate, cuprinzînd **o sală de audiție** precum și **o cameră de aparate**. În sala de audiție se află cabine individuale pentru fiecare student, separate prin pereți laterali prevăzuți cu material izolator de sunete. La masa de lucru din cabină, studentul dispune de o cască care îl izolează complet de toate zgomotele din jur și cu ajutorul căreia el poate duce mai multe feluri de activități : a) să asculte textul imprimat de lector, b) să-și asculte propria sa vorbire înregistrată, c) să asculte citirea sau imprimarea rostirii studentului care este chestionat de profesor. Toate acestea el le urmărește din camera de aparate și de acolo i se dă legătura dorită. El mai dispune de comutatoare telefonice cu ajutorul cărora poate să declanșeze comunicarea fie cu profesorul (căruia îi poate răspunde la întrebările de verificare), fie cu tehnicianul-operator.

Un mijloc audio-vizual cu rezultate deosebit de bune în predarea limbilor străine este *televizorul*. El este utilizat în Uniunea Sovietică de un număr mare de studiouri. Oferind maselor largi de ascultători condiții favo-

[1] **B. A. Kolmakov : Aplicarea magnetofonului în clasă și în afară de clasă la limba germană**, Inostrannîe iazîki v școle, Moscova, 1959, nr. 5.

[2] Termenul este foarte nimerit. Așa cum în ajutorul predării fizicii, chimiei etc. sînt construite laboratoare cu toate uneltele de lucru, la fel trebuie să existe un laborator și pentru predarea limbilor străine. Pentru ca să-și justifice din plin această denumire, el ar trebui să fie înzestrat progresiv cu o bibliotecă, o discotecă și o filmotecă, cu un diascop, epidiascop și un podium pe care să fie instalat ecranul. Aici trebuie să se creeze ceva similar cu mediul lingvistic.

[3] **V. Taranov : Problemele folosirii tehnicii moderne în studierea limbilor străine.** Inostrannîe iazîki v școle, Moscova, 1959, nr. 3, p. 73.

rabile, incontestabile, televizorul deschide frumoase perspective în învățarea limbilor străine. Profesorul Liahovițki [1] din Harkov dă indicații prețioase asupra folosirii televizorului în acest scop. Aceste relatări sînt de o mare importanță pentru profesorii de limbi străine, întrucît ele se referă la exemple vii, concrete.

Liahovițki vorbește de emisiunile postului din Harkov începute încă din ianuarie 1960. Aceste emisiuni zilnice au fost cerute de către telespectatorii din această regiune (tineretul muncitor și țărani). Ele au fost împărțite în două cicluri, cuprinzînd un curs pentru începători și altul pentru elevi și studenți. După părerea autorului, ar mai fi necesar încă un al treilea ciclu și anume pentru cei care au terminat școala medie, avînd ca scop dezvoltarea și specializarea vorbirii orale dobîndite în cadrul programei din această școală.

Plecînd de la avantajele telecamerei față de toate celelalte mijloace de învățămînt, el ajunge la necesitatea introducerii televizorului în predarea limbilor străine în rîndul maselor largi ale oamenilor sovietici, deoarece se îmbină astfel ceea ce este folositor cu ceea ce este agreabil.

Avantajele televizorului sînt deosebite în ceea ce privește predarea foneticii. Televizorul prezintă mișcări și poziții care în condițiile obișnuite pot rămîne neobservate. Totul se petrece pe un plan mare, dînd posibilitate elevului să imite rostirea profesorului în mod conștient. Se obține o eficacitate mai rapidă dacă televizarea se realizează cu ajutorul a două aparate, unul care prezintă capul profesorului pe un plan mare și al doilea care proiectează, în același timp, pe partea superioară, textul cu cuvintele articulate de profesor.

În numărul avantajelor mai intră posibilitatea, pentru televizor, de a prezenta obiecte necunoscute poate tuturor elevilor: executări de cîntece și dansuri, de a transmite dialoguri chiar și eventuale interviuri cu persoane care posedă limba străină respectivă întocmai ca și pe cea maternă. Printre avantaje se mai numără și faptul că de transmisia prin televizor pot profita atît elevii din oraș, cît și cei din școlile rurale din raza emisiunii, care nu au totdeauna profesori îndeajuns de calificați.

Folosirea televizorului în predare ridică unele probleme: oare televizorul, acest mijloc modern de transmisie, poate înlocui complet profesorul? Sîntem convinși că toate mijloacele tehnice de care ne-am ocupat — ca și manualul însuși — completează pe profesor, dar nicidecum nu-l pot înlocui. Trebuie să recunoaștem că televizorul constituie într-o oarecare măsură o excepție — întrucît poate, la rigoare, să înlocuiască profesorul. Și totuși persoana profesorului, cultura, asociațiile spontane de idei, o actualizare imediată, dau rezultate mult mai bune, deoarece se stabilește acea legătură bilaterală mai propice transmiterii, aș zice chiar întipăririi cunoștințelor. Oricît de disciplinat ar fi elevul cînd urmărește lecția la televizor, el nu poate profita de atmosfera adecvată colectivului din clasă, condus direct de către profesor. Lipsa acestui contact direct îi obligă pe elevi să depună un efort mai mare pentru a exersa intens învățarea celor

1 M. V. Liahovițki: Învățarea limbilor străine cu ajutorul televizorului, Inostrannîe iazîki v școle, Moscova, 1960, nr. 6, p. 98.

auzite. Vrem să accentuăm, astfel, asupra faptului că prezența profesorului ușurează în mare măsură munca elevului, cu atît mai mult cu cît lecția la televizor mai are neajunsul că elevul e lipsit și de verificarea imediată pe care o face profesorul.

Este incontestabil că la televizor trebuie să apară specialiști calificați, care să posede perfect nu numai limba străină respectivă, dar și limba maternă și care să predea lecțiile la un nivel metodic foarte înalt, în funcție de vîrsta telespectatorilor, de nivelul cunoștințelor lor, de scopul propus etc.

Programa pentru lecțiile la televizor trebuie să fie întocmită cu meticulozitate, alegerea materialului didactic făcută cu deosebită grijă, prezentarea lexicului, a formelor și construcțiilor gramaticale bine dozate și gradate.

Este necesar, de asemenea, ca în șirul lecțiilor să fie incluse lecții de sistematizare și de recapitulare. Și, pornind de la presupunerea că un telespectator poate lipsi de la o emisiune, se cere să aibă loc de fiecare dată repetarea rezumativă a lecției precedente. Această reluare este bine să se facă nu în ritmul obișnuit al lecției, ci într-un tempo mult mai rapid.

Pentru ca lecțiile la televizor să dea cel mai mare randament, este absolut necesar ca telespectatorii, elevi sau studenți, să fie în posesia unui manual special întocmit sau, în lipsa acestuia, să dispună de lecțiile tipărite în acest scop în presa locală. Un exemplu în această direcție este colaborarea centrului de televiziune din Harkov cu redacția ziarului local.

Apoi, se impune în mod deosebit ca să fie bine pregătit climatul lecției, în sensul că — pentru o concentrare mai bună în vederea înțelegerii materialului predat — este necesară o introducere făcută în limba maternă, cuprinzînd pe scurt problemele urmărite, după care să se dea scurte indicații asupra activității ce trebuie depuse de către elevi.

Emisiunea trebuie să cuprindă și pauzele respective, în care elevii să repete cuvintele, expresiile și frazele pronunțate de profesor. Pauzele vin să împartă lecția în unități oarecum independente; ele sînt duble: într-una, repetarea se face într-un ritm mai lent, iar în cealaltă, în cel al vorbirii normale.

Numai pregătită temeinic din punct de vedere metodic lecția-emisie poate da un randament maxim, — își atinge scopul, pentru ca prin muncă independentă elevul să nu mai învețe singur decît vocabularul pe care urmează să-l posede conștient și precis.

Dacă am subliniat în diferite rînduri necesitatea ca profesorul să fie foarte bine pregătit în vederea mînuirii mijloacelor audio-vizuale, nu putem încheia fără a stărui și asupra faptului că folosirea lor cu tact și măiestrie îi ușurează mult munca didactică. Nu mai vorbim de faptul că el e cruțat de munca grea, uneori mecanică, de a spune de nenumărate ori aceleași lucruri. Mijloacele audio-vizuale dau posibilitatea profesorului să folosească cu mai multă eficiență timpul rezervat lecției, dezvoltînd la elevii săi dragostea pentru limba corect vorbită pe care o învață. Rezultatele bune obținute îi dau satisfacție pentru efortul depus.

Eliza Al. Mihăiescu
de la catedra de limbă și literatură franceză, Universitatea „C. I. Parhon"

DESPRE ORGANIZAREA ŞI DESFĂŞURAREA LECŢIILOR DIN CADRUL TEMEI „OBIECTUL ECONOMIEI POLITICE" [1]

Economia politică reprezintă o parte componentă şi deosebit de importantă a marxim-leninismului. Studierea economiei politice de către elevi are o mare însemnătate deoarece însuşirea cunoştinţelor de economie politică contribuie la înarmarea elevilor cu înţelegerea adîncă a acţiunii legilor obiective ale dezvoltării sociale, a direcţiei fireşti de dezvoltare a societăţii şi-i ajută în formarea unui orizont larg şi a unei culturi generale temeinice.

Studiind economia politică, elevii îşi dau mai bine seama de superioritatea hotărîtoare a sistemului socialist faţă de sistemul economic capitalist. Totodată, studierea economiei politice îi ajută pe elevi în formarea unor convingeri că avantajele sistemului economic socialist nu vin de la sine, ci se realizează prin activitatea conştientă a maselor largi populare, sub conducerea partidului clasei muncitoare. Studiul economiei politice îi ajută pe elevi la înţelegerea rolului măreţ al luptei celor ce muncesc pentru creşterea continuă a productivităţii muncii sociale, pentru ridicarea nivelului tehnic, pentru îmbunătăţirea calităţii produselor, pentru întărirea disciplinei socialiste, pentru folosirea judicioasă a principiului cointeresării materiale, pentru apărarea şi întărirea proprietăţii socialiste etc.

Complexitatea sarcinilor economice, politice şi ideologice care stau în faţa poporului nostru, în etapa actuală de desăvîrşire a construcţiei socialiste, impun o permanentă preocupare pentru îmbunătăţirea continuă a predării economiei politice în şcoala noastră, cu scopul ca ea să contribuie, în cît mai mare măsură, la formarea unor participanţi activi la împlinirea măreţelor sarcini trasate de Congresul al III-lea al Partidului Muncitoresc Romîn.

Conţinutul de idei, nivelul politico-ideologic al predării economiei politice este cea mai importantă condiţie a unei bune predări a economiei politice. Numai asigurînd un înalt nivel teoretic al predării, conţinutul just şi bogat de idei al lecţiilor, vom obţine ca predarea economiei politice să fie pătrunsă de partinitate şi de intransigenţă faţă de ideologia burgheză. In ţara noastră, după cum arată tovarăşul Gheorghe Gheorghiu-Dej în Raportul prezentat la Congresul al III-lea al Partidului Muncitoresc Romîn, *„în prezent, activitatea ideologică, munca de lichidare a înrîuririlor burgheze din conştiinţa oamenilor este tărîmul principal al luptei de clasă, al luptei dintre vechi şi nou.* De aici rezultă necesitatea consecvenţei şi fermităţii în combaterea concepţiilor ideologice străine, unele — moştenire a trecutului, altele — reflectare a influenţelor lumii capitaliste" [2]. Declaraţia Consfătuirii reprezentanţilor partidelor comuniste şi muncitoreşti de la Moscova, din noiembrie 1960, a subliniat în mod deosebit importanţa luptei ideologice. *„In condiţiile actuale problemele de ideologie capătă o importanţă deosebită"* — se spune în Declaraţie şi se arată că sarcina comuniştilor constă în a răspîndi în mase ideile înaintate care asigură progresul social, ideile democratice de libertate, ideologia socialismului ştiinţific.

Nivelul înalt al predării economiei politice poate fi asigurat numai cu condiţia ca profesorul să-şi adîncească în permanenţă cunoştinţele în domeniul economiei politice

---

[1] Articol redactat pe baza lucrării metodico-personale prezentate la examenul de gradul II la I.P.C.D., Bucureşti.

[2] *Gh. Gheorghiu-Dej* — Raport la cel de-al III-lea Congres al P.M.R., Ed. politică, 1960, pag. 103.

și al disciplinelor în legătură cu ea. Pentru aceasta este necesar ca profesorul, în primul rînd, să studieze operele clasicilor marxism-leninismului, a căror cunoaștere îl ajută să înțeleagă în mod temeinic problemele economice și să asigure puritatea ideologică a lecției, să studieze documentele de partid, deoarece acestea dezvoltă în mod creator învățătura marxist-leninistă și îl ajută să înfățișeze elevilor, în mod just, problemele cele mai noi ce se ivesc. În acest scop, profesorul are datoria să urmărească publicațiile de specialitate, să citească cu regularitate și atenție presa periodică și cotidiană pentru a putea prezenta elevilor exemplele cele mai convingătoare și mai sugestive care demonstrează superioritatea hotărîtoare a orînduirii socialiste față de cea capitalistă.

Nivelul predării economiei politice depinde într-o mare măsură și de *metodica predării* ei.

Este bine cunoscută atenția pe care Marx, Engels și Lenin o acordau problemelor metodei economiei politice, atît a metodei de cercetare (a metodologiei) cît și a metodei de expunere (de predare). Clasicii marxism-leninismului au subliniat în operele lor dificultățile pe care le întîmpină cercetarea economică, ca și predarea economiei politice, și, totodată, au arătat importanța acestui studiu.

Sarcina cercetării economice constă în aceea că îndărătul aparenței exterioare a fenomenelor economice trebuie să dezvăluie, cu ajutorul analizei teoretice, folosind metoda abstractizării, procesele care au loc în adîncime, trăsăturile fundamentale ale economiei, care exprimă esența relațiilor de producție respective. Pentru aceasta este indicat ca profesorii să facă abstracție de trăsăturile secundare, accidentale și să reție numai ceea ce este esențial în relațiile economice, pentru ca astfel să se ajungă la cunoașterea *categoriilor economice*, adică la noțiuni care reprezintă reflectarea teoretică a relațiilor de producție respective. Astfel de categorii economice sînt: marfa, valoarea, banii, plusvaloarea, hozrasciotul etc.

Abstractizarea folosită de economia politică marxistă este o abstractizare materialistă. De aceea, există o deosebire esențială între metoda abstractizării folosită de economia politică marxistă și metoda abstractizării folosită de ideologii burgheziei.

Pentru ca profesorii să se orienteze în complexitatea și diversitatea fenomenelor sociale, este bine să se aibă în vedere că *firul teoretic conducător este împărțirea societății în clase*, determinată de dezvoltarea și schimbarea relațiilor sociale de producție. Aprecierea justă a diferitelor teorii sociale este posibilă numai pe baza *caracterului de clasă al fiecăreia din aceste teorii*. De aceea combaterea teoriilor dușmănoase clasei muncitoare impune scoaterea în evidență a caracterului de clasă al acestor teorii. De exemplu cînd vorbim elevilor despre teoria burgheză după care orice mijloc de producție este capital, sau despre teoria lui Malthus cu privire la populație, sau despre „capitalismul popular", trebuie neapărat să arătăm nu numai caracterul lor fals, ci și caracterul lor dăunător, antipopular sau chiar antiuman, să facem pe elevi să înțeleagă ce interese de clasă slujesc propovăduitorii acestor teorii.

În ceea ce privește metodele de învățămînt și procedeele didactice, nu trebuie să uităm că în practică ele iau o formă concretă, variată, datorită muncii creatoare a profesorului. Metoda este un instrument și, ca orice instrument, ea poate fi perfecționată de cel care o mînuiește. Rezultatele ce se obțin depind, în cea mai mare măsură, de măiestria profesorului. Metoda nu face altceva decît să-l ajute pe profesor să obțină rezultate cît mai bune, profesorul este însă acela care dă viață metodei.

După aceste considerații preliminare, vom căuta *să analizăm metodica organizării și desfășurării lecțiilor din cadrul temei „Obiectul economiei politice"*.

Tema „Obiectul economiei politice" are, în principal, ca scop:

a. să clarifice elevilor unele noțiuni fundamentale de economie politică fără de care nu este posibilă înțelegerea nici uneia din temele următoare. Asemenea probleme sînt: ce este modul de producție și care sînt laturile sale? cum se face trecerea de la un mod de producție la altul? ce sînt legile economice și care sînt particularitățile lor? etc.;

b. să delimiteze obiectul de cercetare al economiei politice și să arate că economia politică, ca și orice știință socială, are un caracter istoric și un caracter de clasă;

c. să scoată în evidență caracterul științific militant și creator al economiei politice marxiste, să dovedească importanța teoretică și practică pe care o prezintă studiul ei și prin aceasta să creeze și să stimuleze la elevi interesul pentru însușirea cît mai temeinică a acestei discipline.

Faptul că „Obiectul economiei politice" este tema care deschide cursul de economie politică și că are scopul mai sus arătat dovedește însemnătatea deosebită a ei în cadrul predării economiei politice și grija pe care profesorul trebuie să o aibă pentru a realiza predarea cunoștințelor în cît mai bune condiții. În această privință, profesorul întîmpină dificultăți serioase. „Obiectul economiei politice" nu este numai una din cele mai importante teme, ci și una din cele mai dificile ale cursului de economie politică. Tema aceasta are caracterul unei lecții de sinteză, cuprinzînd foarte multe noțiuni cu caracter general a căror înțelegere este dificilă pentru elevi, deoarece ei iau întîia oară contact cu probleme economice. O altă dificultate provine de acolo că nu se poate face exemplificarea unor noțiuni din pricină că elevilor le lipsesc cunoștințele necesare înțelegerii exemplelor respective. Cînd vorbim, de pildă, despre legi specifice și legi comune este foarte greu să dăm exemple. Ca exemplu de legi comune mai multor orînduiri sociale ar trebui să dăm legea valorii, dar elevii încă nu cunosc această lege. Sîntem astfel în situația fie de a nu da un exemplu, fie de a anticipa asupra unor cunoștințe pe care elevii nu le posedă încă, ceea ce, din punct de vedere pedagogic, nu este îngăduit. Măiestria pedagogică a profesorului trebuie să-l ajute să găsească metode și procedee cu ajutorul cărora să rezolve în mod favorabil aceste dificultăți.

Pentru aceasta am căutat să folosesc cunoștințele pe care elevii le-au dobîndit la obiectele care au mai mare contingență cu economia politică, cum sînt istoria și geografia. Am făcut comparații și analogii între anumite legi și categorii din științele sociale cu cele din științele naturii. Faptul că elevii cunosc din studiile lor anterioare numeroase legi din fizică, chimie, biologie etc. m-a ajutat să le explic ce este legea și să arăt asemănările și deosebirile dintre legile din natură și cele din societate. De asemenea, ne putem referi la ceea ce elevii cunosc de la studiul literaturii romîne și din citirea celor mai însemnate opere ale literaturii romîne și universale. Putem face legătura cu cunoștințele elevilor dobîndite la învățămîntul politic, pe care elevii îl fac în cadrul activității de U.T.M., cu cunoștințele dobîndite prin citirea presei, prin vizionarea de spectacole de teatru și filme, prin vizitarea de expoziții etc.

Temei „Obiectul economiei politice" i s-au afectat prin programă 4 ore. Socotesc că s-a procedat just, deoarece acest număr de ore este neapărat necesar în raport cu cantitatea de cunoștințe care trebuie predate și cu importanța lor. În ceea ce privește problemele indicate de programa de economie politică, socotesc că ordinea în care ele sînt expuse nu este cea mai potrivită. Mă refer la ceea ce se spune în programă în aliniatul: „Definiția economiei politice ca știință. Legile dezvoltării economice a societății. Legi specifice și legi comune. Particularitățile legilor economice. Rolul lui Marx, Engels și Lenin în crearea economiei politice a proletariatului. Caracterul militant transformator al economiei politice marxist-leniniste. Economia politică — parte constitutivă a marxism-leninismului. Caracterul istoric și caracterul de clasă al economiei politice". După părerea mea, nu este cazul să vorbim despre legile dezvoltării economice a societății abia după ce am vorbit despre definiția economiei politice ca știință, pentru că atunci cînd definim economia politică ca știință arătăm că ea studiază legile care guvernează producția și repartiția bunurilor materiale și, deci, este necesar ca elevii să cunoască de acum noțiunea de lege economică. De asemenea, socotim că nu se poate vorbi mai întîi despre caracterul militant, transformator al economiei politice marxist-leniniste și abia pe urmă să vorbim despre caracterul istoric și caracterul de clasă al economiei politice. Este mult mai indicat să se vorbească mai întîi despre caracterul istoric și caracterul de clasă al economiei politice, caractere pe care le are orice știință socială, și după aceea să vorbim despre revoluția săvîrșită de Marx în economie, apoi să arătăm în ce constă caracterul științific, combativ, militant etc. al economiei politice marxist-leniniste. Acest lucru îl cere logica și, în același timp, corespunde și cu dezvoltarea istorică a științei economice. Și de astă dată logicul și istoricul sînt unitare, logica reflectă jaloanele principale ale dezvoltării istorice.

În stabilirea ordinii în care predăm problemele, trebuie să ne călăuzim după principiile didactice, în scopul de a realiza însușirea conștientă și activă a cunoștințelor de către elevi, a asigura sistematizarea și continuitatea în expunere, printr-o strictă legătură logică și prin repartizarea materiei în mod gradat. Procedînd în felul acesta reușim să predăm în așa fel încît cunoștințele să fie accesibile elevilor și să poată fi asimilate în mod temeinic de către ei.

Ținînd seama de aceste principii am făcut următoarea împărțire a temei „Obiectul economiei politice" pe lecții:

1. Producția bunurilor materiale — baza existenței societății omenești. Elementele simple ale procesului de producție.

2. Modul de producție și laturile sale: forțele de producție și relațiile de producție. Trecerea de la un mod de producție la altul.

3. Legile dezvoltării economice a societății. Legi specifice și legi comune. Particularitățile legilor economice.

4. Definiția economiei politice ca știință. Caracterul istoric și caracterul de clasă al economiei politice. Rolul lui Marx, Engels, Lenin în crearea economiei politice a proletariatului. Caracterul militant al economiei politice marxist-leniniste. Economia politică — parte constitutivă a marxism-leninismului. Insemnătatea studierii economiei politice marxist-leniniste.

Desigur că și această împărțire prezintă unele dificultăți. Vom fi în situația ca, vorbind despre trecerea de la un mod de producție la altul, să tratăm despre legea concordanței relațiilor de producție cu caracterul forțelor de producție înainte de a fi vorbit despre legile dezvoltării economice a societății. Consider, totuși, că această dificultate este mai mică decît aceea care ar rezulta atunci cînd am trata întîi legile economice și abia pe urmă trecerea de la un mod de producție la altul. Am fi în situația de a vorbi despre legi economice atunci cînd elevii nu cunosc încă nici o lege economică, ceea ce ar constitui o dificultate deosebit de mare pentru însușirea conștientă și temeinică a categoriei de lege economică.

* * *

In legătură cu primele trei lecții voi face numai unele observații parțiale și voi prezenta un plan amănunțit pentru lecția a patra.

In ceea ce privește prima lecție, din împărțirea pe care am făcut-o, are ca scop să convingă pe elevi de importanța pe care producția bunurilor materiale o are pentru dezvoltarea societății omenești și să-i facă să cunoască elementele simple ale procesului de producție.

Ținînd seama de principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor de către elevi, ca și de acel al accesibilității, la predarea acestei lecții am început cu cîteva exemple care să arate elevilor care sînt legăturile dintre oameni în societate și să-i ajute să deosebească fenomenele și relațiile economice de celelalte fenomene și procese care au loc în societate. După aceea, am arătat că pentru a putea trăi oamenii au nevoie de hrană, îmbrăcăminte, încălțăminte, adăpost etc. și că pentru a avea aceste bunuri ei trebuie să le producă. Astfel, am putut deduce teza marxistă că baza vieții societății o constituie producția materială, precum și aceea că producția nu poate avea loc decît în cadrul societății.

Am făcut legătura cu cunoștințele pe care elevii le au de la istorie și geografie, de exemplu cu acelea referitoare la dezvoltarea uneltelor de producție sau cu acelea referitoare la bogățiile naturale și la modul cum acestea pot fi folosite în procesul de producție.

Ținînd seama de principiile didactice, mai sus arătate, și pentru a asigura legătura dintre teorie și practică, cred că este bine să organizăm o vizită la o întreprindere pentru ca elevii să cunoască cum se desfășoară procesul de producție. Folosim astfel metoda demonstrării cu ajutorul vizitelor. O putem folosi și referindu-ne la excursiile pe care elevii le-au făcut și în care au vizitat diferitele întreprinderi, ne putem referi, de asemenea, la practica lor în producție sau, în cazul școlilor serale, la întreprinderile în care muncesc elevii. Este bine să luăm exemple din întreprinderile care sînt mai apropiate elevilor (întreprinderile din localitatea respectivă sau regiunea unde lucrează părinții lor).

* * *

In ceea ce privește cea de-a doua lecție, ea are drept scop să lămurească elevilor ce este modul de producție, care sînt laturile sale și în ce constă interacțiunea dintre forțele și relațiile de producție, pentru ca elevii să înțeleagă cum se face trecerea de la un mod de producție la altul.

Pentru ca elevii să înțeleagă mai ușor laturile modului de producție, am arătat că în decursul istoriei oamenii nu au obținut cele necesare traiului în același mod. Am început deci prin a face o comparație între forțele de producție și relațiile de producție din diferite orînduiri sociale și în acest scop m-am referit la cunoștințele pe care elevii le au din studiul istoriei. De exemplu, am făcut o comparație între modul cum se producea — din punctul de vedere al mijloacelor de muncă, al obiectelor muncii, ca și al forței de muncă (noțiuni pe care elevii le aveau din lecția precedentă) — în comuna primitivă și modul cum se produce în capitalism. De asemenea, am comparat forma de proprietate, grupurile sociale și forma de repartiție în cele două orînduiri sociale. Astfel am putut deduce, cu ajutorul elevilor, ce cuprind forțele de producție și ce cuprind relațiile de producție. În felul acesta am folosit și metoda conversației și am făcut o legătură cu cunoștințele pe care elevii le au din studiul istoriei, am pus întrebări ca acestea: Cum erau mijloacele de muncă în comuna primitivă și cum sînt în capitalism? În stăpînirea cui se găseau mijloacele de producție în comuna primitivă și în stăpînirea cui se găsesc în condițiile capitalismului?

Mai departe, am arătat că dezvoltarea forțelor de producție înseamnă stăpînirea într-o măsură mai mare a naturii de către om și am putut ajunge astfel la concluzia că forțele de producție exprimă raporturile dintre oameni și obiectele și forțele naturii folosite pentru producerea bunurilor materiale. De asemenea, am dedus că ele cuprind mijloacele de producție cu ajutorul cărora se creează bunuri materiale și oamenii care pun în mișcare aceste mijloace și produc bunuri materiale.

La fel am putut deduce, cu ajutorul elevilor, că relațiile de producție sînt relațiile sociale dintre oameni în procesul de producție a bunurilor materiale și că ele cuprind: formele de proprietate asupra mijloacelor de producție, situația claselor, a grupurilor sociale în producție și relațiile reciproce dintre ele, formele de repartiție a produselor. Relațiile de producție pot fi sau relații de colaborare și de ajutor reciproc sau relații de exploatare a omului de către om. Aceasta depinde de faptul în proprietatea cui se află mijloacele de producție.

Procedînd astfel putem asigura claritatea și precizia necesară în predarea acestor noțiuni și înțelegerea lor temeinică de către elevi. Acest lucru nu va putea fi realizat dacă ne vom mulțumi ca elevii să învețe pe de rost cîteva definiții prezentate din capul locului de către profesor.

Pentru a sistematiza cunoștințele și a ajuta fixarea lor, am întocmit, pe baza cunoștințelor predate, o schemă pe tablă, schemă care să înfățișeze modul de producție și laturile sale. Prin aceasta am realizat, totodată, o legătură cu cunoștințele dobîndite de elevi în lecțiile anterioare și implicit o recapitulare a lor. Schema a fost prezentată astfel:

Modul de producție
- Forțele de producție
  - Mijloacele de producție
    - Mijloacele de muncă
    - Obiectele muncii
  - Forța de muncă
- Relațiile de producție

După ce elevii au înțeles care sînt laturile modului de producție, le putem explica interacțiunea dintre aceste laturi. Vom putea exemplifica faptul că atunci cînd relațiile de producție se află în concordanță cu forțele de producție acestea din urmă se dezvoltă nestingherit, prin ritmul rapid în care se dezvoltă producția în țările socialiste și vom ilustra aceasta prin date din Raportul tovarășului Gheorghe Gheorghiu-Dej la Congresul al III-lea al Partidului Muncitoresc Romîn.

Trecerea de la un mod de producție la altul trebuie exemplificată prin analiza descompunerii unei orînduiri și apariția alteia, superioare. Desigur că, pentru înțelegerea temeinică a acestor probleme și, în genere, pentru a asigura caracterul istoric al predării economiei politice, ar fi util să prezentăm elevilor formațiile precapitaliste. Programa nu prevede acest lucru și timpul care ne stă la dispoziție nu ne permite să-l facem. Manualul de economie politică pentru clasa a X-a face o caracterizare foarte sumară a diferitelor orînduiri sociale, tipărită cu petit. Profesorul va trebui să urmărească realizarea unei strînse legături între cunoștințele pe care elevii le au de la istorie și cunoștințele care li se predau la economia politică. În limita timpului disponibil, folosind, poate, în acest scop, întrebările care se pun

la verificare, el va face pe elevi să înțeleagă, în cadrul lecției următoare, trăsăturile caracteristice ale diferitelor orînduiri sociale.

Este necesar ca profesorul să insiste asupra acțiunii legii concordanței relațiilor de producție cu caracterul forțelor de producție, a cărei cunoaștere este neapărat necesară pentru înțelegerea lecțiilor ce vor urma.

* * *

Scopul lecției a treia este să-i facă pe elevi să înțeleagă ce este o lege economică și care sînt particularitățile legilor economice.

Pentru a face pe elevi să înțeleagă ce este o lege în general, am pornit de la exemple pe care elevii le cunosc de la disciplinele pe care le-au studiat (exemple de legi din fizică, chimie, biologie etc.). Generalizînd ceea ce este comun exemplelor folosite, am dedus definiția legii ca fiind legătura necesară, esențială, generală și stabilă dintre fenomene sau procese.

Folosind exemple atît din științele naturii, cît și din științele sociale, am arătat că legile au un caracter obiectiv, adică acționează independent de voința și conștiința oamenilor. Trebuie arătat că economiștii burghezi, apologeți ai capitalismului, nu recunosc caracterul obiectiv al legilor economice și trebuie explicat care sînt interesele de clasă pe care le servesc atunci cînd neagă caracterul obiectiv al legilor. Din expunerea profesorului trebuie să reiasă importanța teoretică și practică a învățăturii marxiste despre caracterul obiectiv al legilor din natură și societate.

Faptul că legile au un caracter obiectiv nu înseamnă că oamenii nu pot să le cunoască și să le folosească în interesul societății omenești. Cunoașterea și folosirea legilor are o mare importanță pentru progresul omenirii. Am dat ca exemplu succesele obținute de știința sovietică în cucerirea cosmosului și am subliniat importanța pe care cunoașterea și folosirea legilor economice o are pentru construirea socialismului și comunismului. Succesele obținute de știința sovietică pot fi ilustrate cu următorul citat din proiectul Programului Partidului Comunist al Uniunii Sovietice: „Sateliții artificiali ai Pămîntului și Soarelui, puternicele rachete cosmice și navele cosmice interplanetare, centralele atomoelectrice, zborul triumfal — primul de acest fel din istoria omenirii — înfăptuit de un om sovietic pe o navă cosmică în jurul globului au devenit un simbol al forțelor creatoare ale comunismului care învinge, o mîndrie a întregii omeniri".

După ce am arătat ceea ce este comun atît legilor naturii, cît și legilor economice, am înfățișat particularitățile legilor economice. Apoi, am pus elevilor întrebări care să ducă la o comparație între legile din natură și legile din societate în ceea ce privește durata lor. Am putut astfel să deduc caracterul istoric al legilor economice și să le vorbesc elevilor despre legi specifice unei orînduiri și despre legi comune mai multor orînduiri.

In legătură cu legile specifice este bine să ne ocupăm de legea economică fundamentală a unei orînduiri. Vorbind despre legile generale ale dezvoltării economice, vom vorbi elevilor despre legea concordanței relațiilor de producție cu caracterul forțelor de producție și vom putea astfel întregi cele arătate în lecția precedentă cu noi exemple.

Am arătat elevilor cum dezvoltarea forțelor de producție în societatea capitalistă duce la ascuțirea contradicțiilor capitalismului și are ca urmare inevitabilă pieirea modului de producție capitalist și înlocuirea lui cu un mod de producție superior, socialist. Această înlocuire nu se face, însă, de la sine, ci prin revoluția socialistă.

In felul acesta reiese atitudinea diferită a claselor sociale față de folosirea legilor economice și se face în mod logic și firesc trecerea la cea de-a doua particularitate a legilor economice și anume aceea că în societatea împărțită în clase antagoniste descoperirea și folosirea legilor economice are un substrat de clasă.

* * *

Ultima lecție din cadrul temei „Obiectul economiei politice" tratează despre definiția economiei politice ca știință și caracterul istoric și caracterul de clasă al economiei politice. Pentru predarea acestei lecții am considerat necesar să întocmesc următorul plan de lecție:

PLAN DE LECȚIE

Tema: Obiectul economiei politice.

Lecția: Definiția economiei politice ca știință. Caracterul istoric și de clasă al economiei politice.

Tipul de lecție: Transmitere de cunoștințe.

Scopul lecției: a) să delimiteze obiectul de cercetare al economiei politice;

b) să explice elevilor caracterul istoric și caracterul de clasă al economiei politice;

c) să arate elevilor rolul lui Marx, Engels, Lenin în crearea economiei politice a proletariatului și să-i convingă de caracterul științific, revoluționar, combativ și creator al economiei politice marxiste și de necesitatea și importanța pe care o are pentru ei studierea acestui obiect.

Metoda: Prelegerea, îmbinată cu metoda conversației.

Verificarea cunoștințelor: Se vor pune următoarele întrebări:

Ce este legea? În ce constă caracterul obiectiv al legilor? De ce este necesar și important să descoperim și să folosim legile? În ce constă caracterul istoric al legilor economice? În ce constă substratul de clasă al descoperirii și folosirii legilor economice?

Desfășurarea lecției: Problemele lecției vor fi următoarele:

a) Definiția economiei politice ca știință.

b) Caracterul istoric și de clasă al economiei politice.

c) Caracterul științific, militant și creator al economiei politice marxist-leniniste.

Aceste probleme vor fi scrise pe tablă.

Legătura cu lecția precedentă: Studiul legilor economice ale dezvoltării societății formează obiectul unei științe speciale, al economiei politice. Definiția și caracterele acestei științe formează obiectul lecției ce se predă.

Desfășurarea lecției:

a) *Definiția economiei politice ca știință.*

Economia politică nu se ocupă cu latura tehnică a producției. Ea se ocupă cu studiul relațiilor sociale de producție.

Economia politică este știința care studiază dezvoltarea relațiilor sociale de producție, adică a relațiilor economice dintre oameni. Ea descoperă legile care guvernează producția și repartiția bunurilor materiale în societatea omenească și diferite trepte ale dezvoltării ei. Vorbind elevilor despre definiția economiei politice, este necesar să delimităm în mod clar și precis domeniul de cercetare al economiei politice, să risipim confuziile care s-ar putea ivi între domeniul economiei politice și acel al științelor tehnologice sau al politicii economice (pentru propria mea pregătire am folosit recenzia lui Lenin despre „Curs scurt de știință economică" de A. Bogdanov, în Opere, vol. 4, pag. 34—42).

b) *Caracterul de clasă al economiei politice.* Pentru a face pe elevi să înțeleagă caracterul istoric și caracterul de clasă al economiei politice se va face legătura cu ceea ce au învățat elevii în lecția precedentă despre particularitățile legilor economice. Folosind metoda conversației, vom putea deduce, din cele două particularități ale legilor economice, caracterul istoric și de clasă al economiei politice. De exemplu, putem pune elevilor întrebarea: de vreme ce legile economice au un caracter istoric, cum trebuie ele să fie studiate? Din răspunsurile elevilor va reieși că pot fi studiate condițiile în care apar legile economice, cum se dezvoltă acțiunea lor și în ce condiții dispar. Vom putea astfel deduce că deoarece legile economice au un caracter istoric și economia politică este, deci, o știință istorică. În partea introductivă a acestei lucrări s-a arătat importanța pe care clasicii marxism-leninismului o acordă caracterului istoric al economiei politice. Economia politică trebuie predată în așa fel, încît să reiasă că întregul mers al dezvoltării istorice a societății pregătește necesitatea obiectivă a victoriei celui mai înalt mod de producție — modul de producție comunist. Fără a consuma prea mult timp și a preda noțiuni inaccesibile elevilor,

este bine să ilustrăm caracterul istoric prin exemple concrete și cît mai simple privind unele categorii economice, unele legi economice sau unele relații din diferite orînduiri sociale. De exemplu, vom înfățișa schimbările petrecute în ceea ce privește formele de proprietate în diferite orînduiri sociale, schimbări determinate de dezvoltarea forțelor de producție. Bineînțeles că acest lucru trebuie făcut numai în măsura în care putem găsi exemple accesibile elevilor și care să nu constituie o anticipare asupra unor cunoștințe pe care ei încă nu le au.

Pornind de la substratul de clasă al descoperirii și folosirii legilor economice, cu ajutorul unei întrebări analoge cu aceea mai sus arătată în legătură cu caracterul istoric al economiei politice, vom deduce caracterul de clasă al economiei politice. Economiștii rezolvă problemele economice nu în afara societății, nu deasupra ei, ci de pe pozițiile unei anumite clase de care aparțin. Ce ar putea să răspundă economiștii burghezi la întrebări ca aceasta: este inevitabilă pieirea capitalismului și victoria comunismului? Desigur că ei nu pot răspunde decît în conformitate cu interesele clasei burgheze, interese care cer menținerea unei orînduiri care de mult a devenit o frînă în dezvoltarea societății și este condamnată la pieire. De aceea, două clase opuse nu pot avea aceeași economie politică. Există o economie politică burgheză și o economie politică proletară.

In perioada de ascensiune a capitalismului, burghezia era interesată în a descoperi legile de dezvoltare a societății și de aceea economia politică clasică burgheză, prin reprezentanții ei A. Smith și D. Riccardo a adus o contribuție însemnată la cunoașterea fenomenelor economice. Dar, fiind economia politică a unei clase exploatatoare, ea nu cercetează adevărul pînă la capăt, ea poartă pecetea mărginirii clasei ale cărei interese le slujește. Trebuie însă spus că au trecut de mult timpurile cînd burghezia era o clasă progresistă. Din momentul în care clasa muncitoare a început să acționeze ca o forță de sine stătătoare, care se opune burgheziei, iar lupta de clasă a atins un asemenea grad încît a ajuns să prevestească pieirea capitalismului, economia politică burgheză a cedat tot mai mult locul economiei politice vulgare. Aceasta nu urmărește aflarea adevărului, ci, dimpotrivă, ascunderea lui în scopul de a prezenta capitalismul în culori trandafirii.

Vorbind despre caracterul antiștiințific, vulgar al economiei politice burgheze, putem folosi citatul din postfața la ediția a II-a a „Capitalului", vol. I, pag. 45, ed. P.C.R., 1947, ceea ce ne dă prilejul de a vorbi elevilor despre geniala operă a lui Marx. Vom arăta că în zilele noastre iese la iveală cît se poate de limpede întreaga falsitate a economiei politice burgheze. Economia politică burgheză contemporană este pusă în slujba monopolurilor și propovăduiește teorii false, reacționare, antiumane, menite să justifice cursa înarmărilor și politica războinică a monopoliștilor și, în special, a imperialismului american, care este reazemul principal al reacțiunii mondiale și un dușman al popoarelor din lumea întreagă.

Vorbind despre caracterul de clasă al economiei politice, putem face comparații cu științele naturii, care nu au caracter de clasă (facem abstracție de generalizările filozofice) și cu literatura, care, dimpotrivă, are și ea, ca și științele sociale, un caracter de clasă.

c) *Caracterul științific, militant și creator al economiei politice marxist-leniniste.*

Marx și Engels au înfăptuit o revoluție în gîndirea economică, creînd economia politică proletară. Ei au făcut o analiză științifică a modului de producție capitalist și au fundamentat inevitabilitatea revoluției socialiste și a instaurării dictaturii proletariatului, schițînd contururile societății comuniste. Meritul istoric de a fi făcut analiza științifică a ultimului stadiu de dezvoltare a capitalismului, a imperialismului, i-a revenit lui Lenin, întemeietorul partidului comunist și al statului sovietic. Lenin a dezvoltat teoria marxistă a revoluției proletare și a elaborat economia politică a socialismului. Teoria marxist-leninistă este dezvoltată în hotărîrile și documentele P.C.U.S. și ale partidelor comuniste și muncitorești din diferite țări ale lumii și în *lucrările discipolilor lui Lenin.*

Economia politică marxist-leninistă are un *caracter științific* tocmai pentru că este elaborată de pe pozițiile de clasă ale proletariatului. Proletariatul este vital interesat în descoperirea și folosirea legilor economice în interesul societății, deoarece lupta sa împotriva capitalismului și pentru construirea socialismului corespunde legilor de dezvoltare ale societății omenești. Vom putea deduce de aici și caracterul științific

al politicii partidului și guvernului nostru, care se călăuzește după legile economice obiective.

Economia politică marxist-leninistă are un *caracter militant*, propunîndu-și nu numai să explice fenomenele, ci să contribuie la transformarea revoluționară a lumii. Ea este o armă de luptă în mîna clasei muncitoare. Tocmai de aceea burghezia luptă prin toate mijloacele împotriva răspîndirii economiei politice marxiste. Burghezia, prin ideologia ei, lansează false „teorii" economice care au ca scop să înfrumusețeze capitalismul și să „demonstreze" caracterul etern al acestui mod de producție. Economia politică marxistă are sarcina să combată ideologia burgheză și să demonstreze caracterul fals și reacționar al teoriilor burgheze, al celor reformiste și revizioniste.

Pentru combaterea cît mai viguroasă a teoriilor burgheze, trebuie să luăm ca model combaterea acestor teorii de către clasicii marxism-leninismului, ale căror opere constituie exemple minunate de combativitate și partinitate. De asemenea, este necesar să folosim documentele de partid. De exemplu, în Declarația consfătuirii reprezentanților partidelor comuniste și muncitorești de la Moscova, din noiembrie 1960, se subliniază necesitatea unei ofensive hotărîte pe frontul ideologic, necesitatea de a lupta împotriva tuturor formelor ideologiei burgheze, împotriva revizionismului ca principal pericol, împotriva dogmatismului și sectarismului. În Raportul tovarășului Gheorghe Gheorghiu-Dej la Congresul al III-lea al Partidului Muncitoresc Romîn se arată: „O însemnătate deosebită are combaterea concepțiilor antimarxiste ale revizioniștilor în problemele fundamentale ale contemporaneității. Negînd valabilitatea universală a tezelor de bază ale marxism-leninismului, revizioniștii nu pregetă să dea „lecții" mișcării muncitorești internaționale, încercînd să prezinte „drumul jugoslav spre socialism" drept „model" pentru toate țările" (pag. 103).

În combaterea teoriilor burgheze, reformiste și revizioniste, trebuie să ne referim îndeosebi la teoriile care au astăzi circulație în lumea capitalistă.

Economia politică are un *caracter creator*. Ea nu este un sistem de cunoștințe încheiate, ci o știință vie care se îmbogățește mereu cu noi teze, cu noi generalizări. Un model de dezvoltare creatoare a marxism-leninismului îl constituie elaborarea de către Congresele al XX-lea și al XXI-lea ale P.C.U.S. a unor teze privind posibilitatea preîntîmpinării războaielor în epoca actuală, trecerea de la socialism la comunism etc. De asemenea, Declarația consfătuirii reprezentanților partidelor comuniste și muncitorești formulează o serie de concluzii care îmbogățesc și dezvoltă știința marxist-leninistă.

Proiectul Programului Partidului Comunist al Uniunii Sovietice măreț document marxist-leninist al epocii noastre, prezintă, pentru prima oară în istorie, un plan concret, științific fundamentat, de construire a societății comuniste.

În documentele elaborate de partidul nostru găsim o aplicare creatoare a învățăturii marxist-leniniste la condițiile țării noastre.

Bineînțeles că exemplele prezentate pot fi folosite în raport cu timpul care ne stă la dispoziție. Profesorul de economie politică va trebui, în tot timpul anului școlar, să predea în așa fel, încît elevii să se convingă *din înșiși desfășurarea cursului* de caracterul științific, militant și creator al economiei politice.

În încheiere, vom sublinia însemnătatea studierii economiei politice. Ea înarmează oamenii muncii cu cunoașterea legilor dezvoltării societății omenești. Economia politică arată oamenilor muncii din țările capitaliste căile eliberării de sub jugul exploatării capitaliste și celor din țările socialiste calea construirii socialismului și comunismului. Ea însuflețește oamenii muncii din țara noastră să lupte cu și mai mult elan pentru traducerea în viață a sarcinilor trasate de partid în scopul intensificării ritmului construcției socialiste și al luptei pentru pace.

Observațiile prezentate mai sus cu privire la predarea temei „Obiectul economiei politice" reflectă o experiență încă redusă. Se știe că în pedagogie nu se pot da „rețete" valabile peste tot locul și întotdeauna. Pedagogul trebuie să aleagă cu discernămînt ceea ce se potrivește colectivului de elevi cu care lucrează. Cu atît mai mult este valabil acest lucru pentru observațiile de mai sus. Ele sînt menite să slujească unui schimb de experiență între cei care predau economia politică, pentru ca, confruntînd metodele și procedeele pe care fiecare le folosește, să găsească cele mai bune căi pentru însușirea cît mai temeinică de către elevi a economiei politice marxist-leniniste.

Prof. NORBERT GOLDHAMER

PREDAREA DESENULUI DECORATIV LA CLASELE I ŞI a II-a

In anul care a trecut, s-au împlinit 50 ani de cînd s-a introdus, pentru întîia oară, *desenul decorativ* ca obiect de învăţămînt în programele şcolare din ţara noastră. Acest gen de desen s-a bucurat de mai multă atenţie, la început, numai în şcolile de „arte frumoase", cum se numeau pe atunci şcolile de arte plastice, şi în unele şcoli sau institute speciale, ca cel de arhitectură. În şcolile de cultură generală şi îndeosebi în cele elementare, desenul decorativ se preda sporadic şi restrîns, după metode personale şi empirice. Nu existau îndrumătoare metodice pentru această activitate didactică.

Pentru a ilustra slaba preocupare a şcolii din trecut pentru desenul decorativ, reproducem un extras din programa analitică a şcolilor primare apărută la 1 iulie 1923:

Clasa I. Desenul se predă fără ore speciale, în legătură cu scris-cititul. (Nu se face nici o menţiune despre desenul decorativ).

Clasa a II-a. (2/2 ore săptămînal) *Trimestrul I.* Figuri şi obiecte formate din linii curbe eliptice precum: ochelari, verigi de lanţ etc. *Combinaţii decorative din acest fel de linii.*

Trimestrul II. Figuri şi obiecte formate din linii curbe circumferenţiale, de exemplu roate etc. *Combinaţii decorative cu acest fel de linii.*

Trimestrul III. Figuri şi obiecte din linii drepte orizontale şi verticale; exemplu: riglă, placă, uşă, fereastră, steag, teu, ferăstrău, lopăţică, cuţit etc. *Combinaţii decorative din linii drepte.*

Clasa a III-a. (2/2 ore pe săptămînă) *Trimestrul I.* Rezumarea în cîteva lecţii a materiei de clasa a II-a cu aplicaţii din ce în ce mai grele. Desenarea obiectelor şi figurilor cu forma ovalului (potcoavă, lacăt, foale, frunză de liliac etc.) *Combinaţii decorative cu forme ovale.* (În trimestrul II şi III nu se vorbeşte nimic despre desenul decorativ).

Clasa a IV-a. (2/2 ore săptămînal) Trimestrul I. Exerciţii de linii spirale cu mîna liberă, *urmate de combinaţii decorative* (În trimestrul II şi III nu se face nici un fel de menţiune la desenul decorativ).

Aceasta era programa pentru *şcolile urbane*, fiindcă cea a şcolilor *rurale* avea un conţinut şi mai sărac.

Programa din 1923 oglindeşte clar faptul că desenul era considerat, în acea vreme, o simplă dexteritate, lipsită de importanţă. Multe cadre didactice foloseau orele de desen pentru predarea altor obiecte ca limba romînă sau matematica.

În programa de desen din 1938, al cărei conţinut era într-o oarecare măsură îmbunătăţit, nu se specifica numărul de ore. În consecinţă, desenul decorativ era lăsat la libera interpretare şi aplicare a fiecărui cadru didactic.

După reforma învăţămîntului, programa din 1957 constituie un sprijin serios şi pentru predarea desenului decorativ, în şcolile elementare. Ea conţine îndrumări preţioase şi detaliate, utile muncii cadrelor didactice şi stabileşte, pentru fiecare clasă, numărul de ore destinate desenului decorativ.

În programa pentru *școala de 8 ani* desenul își găsește o și mai largă prețuire ca factor de educație multilaterală, ca prețios auxiliar al celorlalte obiecte de învățămînt. Aceasta rezultă, în primul rînd, din faptul *că s-a dublat numărul orelor față de vechea programă.* Apoi, desenul va fi predat, începînd din clasa I, de către profesori de specialitate.

Urmărind rolul important instructiv-educativ pe care-l are desenul în educarea copiilor, constatăm că acesta, alături de joc, este una din manifestările care apar la copii de timpuriu. Prin desen, copilul își exteriorizează sentimentele, gîndirea și nivelul de cunoștințe, chiar de la cea mai fragedă vîrstă.

Aceasta constituie un fapt des verificat nu numai de pedagogi și de oamenii de știință, dar și de fiecare dintre noi. Cine n-a văzut că un copil, în momentul în care poate să țină în mînă un creion, o cretă, un colț de cărămidă ori o bucată de cărbune, „desenează", cum se pricepe, orice îi iese în cale. Această activitate este exercitată de copil cu multă plăcere — cu satisfacție — fără să fie îndemnat. Dacă te apropii de el cu atenție, în timpul cînd „desenează", deseori, fără să-l întrebi, îți povestește, cu o bogată imaginație, fapte care te uimesc. Dintr-o simplă „mîzgălitură", din care nu se înțelege mai nimic, el alcătuiește o lume plină de lucruri și fapte, care trăiește și izvorăște din imaginația acestui mic și plăpînd copilaș.

În desenele lui, copilul prinde lumea înconjurătoare pe care o trăiește intens. Din desenele copiilor se desprind ingeniozitate, fantezie și tendința pentru frumos. Aceste însușiri pozitive, dacă sînt just îndrumate de către învățător, au o mare importanță educativă.

Pentru realizarea sarcinilor educative ale predării desenului, învățătorii se vor strădui să susțină permanent interesul copiilor pentru desen, vor ține seama de particularitățile de vîrstă ale copiilor și vor dezvolta spiritul de observație al copiilor, element important pentru cunoașterea realității înconjurătoare.

Desenul, în general, *poate fi folosit în predarea tuturor obiectelor de învățămînt* (aritmetica, geometria, limba romînă, istoria, geografia, fizica, chimia, științele naturii, lucrul manual etc.) contribuind la înțelegerea clară și temeinică a cunoștințelor. Desenul, în general, și cel decorativ în special, contribuie la dezvoltarea simțului estetic al elevilor — cultivînd dragostea pentru frumos. Despre importanța educativă a desenului vom mai vorbi în cursul prezentării experienței noastre în predarea desenului decorativ la clasele I și a II-a.

Programa școlară prevede, pentru clasele I—IV, patru feluri de desen: a) desenul după natură; b) desenul din memorie; c) desenul după temă; d) desenul *decorativ.*

Elevii claselor I—IV învață și unele elemente de *desen liniar și geometric* la lecțiile de geometrie și de geografie (planul clasei, al școlii, al împrejurimilor școlii etc.) dar în programă nu se menționează acest lucru, deși ar fi necesar. Elevii din primele clase fac cunoștință cu formele geometrice (pătrat, triunghi, cerc) încă din clasa I și chiar de la începutul anului (Abecedar pag. 6).

★

Primele lecții de desen decorativ în clasa I se predau în strînsă corelație cu lecțiile de citit-scris. În prima lecție se pot folosi, ca motive decorative, linia și punctul (vezi Fig. 1 pag. 100).

(Pentru desenul decorativ la clasa I se recomandă folosirea caietelor de aritmetică cu liniatura în formă de pătrățele).

Lecția a doua poate avea ca temă linia sau grupul de linii așezate în diferite poziții.

Aceste aranjamente decorative pot fi foarte diverse, fapt care dă posibilitate elevilor să creeze motive și modele noi din imaginație.

Predarea desenului decorativ la clasele I și a II-a are la început un *caracter imitativ*. Învățătorul prezintă elevilor motivul sau modelul desenat pe o planșă sau pe tabla la fel liniată cu caietele elevilor. El va da explicațiile necesare elevilor asupra modului cum trebuie să lucreze — arătînd forma liniilor, poziția și succesiunea lor în aranjamentul decorativ. Apoi, un elev sau doi desenează motivul la tablă, atît pentru a se verifica dacă elevii au înțeles cum trebuie să lucreze, cît și pentru a se demonstra din nou, de data aceasta de către copii.

După ce învățătorul s-a convins că întreaga clasă a înțeles ce are de făcut, se trece la lucru. (Se atrage atenția elevilor asupra poziției corecte a caietelor la desen și li se indică să lucreze atent și curat). Elevii reproduc motivul și modelul decorativ

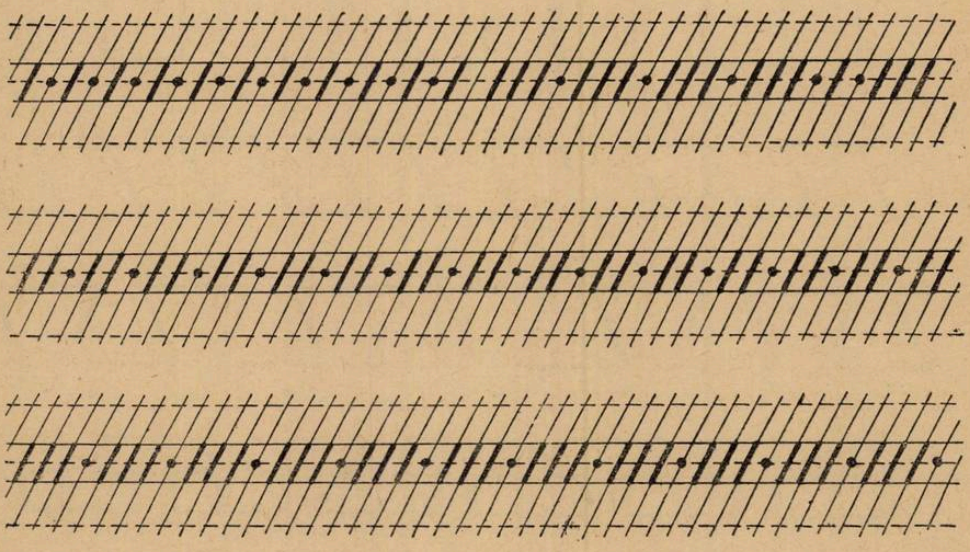


Fig. I

prezentat. În timp ce elevii lucrează, învățătorul supraveghează atent activitatea tuturor, urmărind, în același timp, felul în care lucrează fiecare elev, dînd sfaturile și îndrumările necesare. La sfîrșitul lecției se analizează comparativ lucrările, evidențiindu-se cele mai reușite și încurajîndu-se cei care încă n-au atins un nivel calitativ suficient de ridicat în executarea lucrării.

Chiar din primele lecții elevii dobîndesc noțiuni privind cele două reguli ale desenului decorativ: *repetiția* și *alternarea* (de culoare, de motiv, de poziție). Primul fel de *alternare* pe care îl vor cunoaște elevii din clasa I este *alternarea de motiv*.

Motivele decorative formate din linii felurit așezate sau grupate sînt urmate de motive și modele care au la bază *linia frîntă*.

Prezentăm aici cîteva exemple de motive din linii frînte, care pot servi pentru alcătuirea de *colțare* și *chenare*, care vor înfrumuseța orarele, ramele de carton ale unor desene, articolele de la gazeta de perete etc. (Vezi fig. 2).

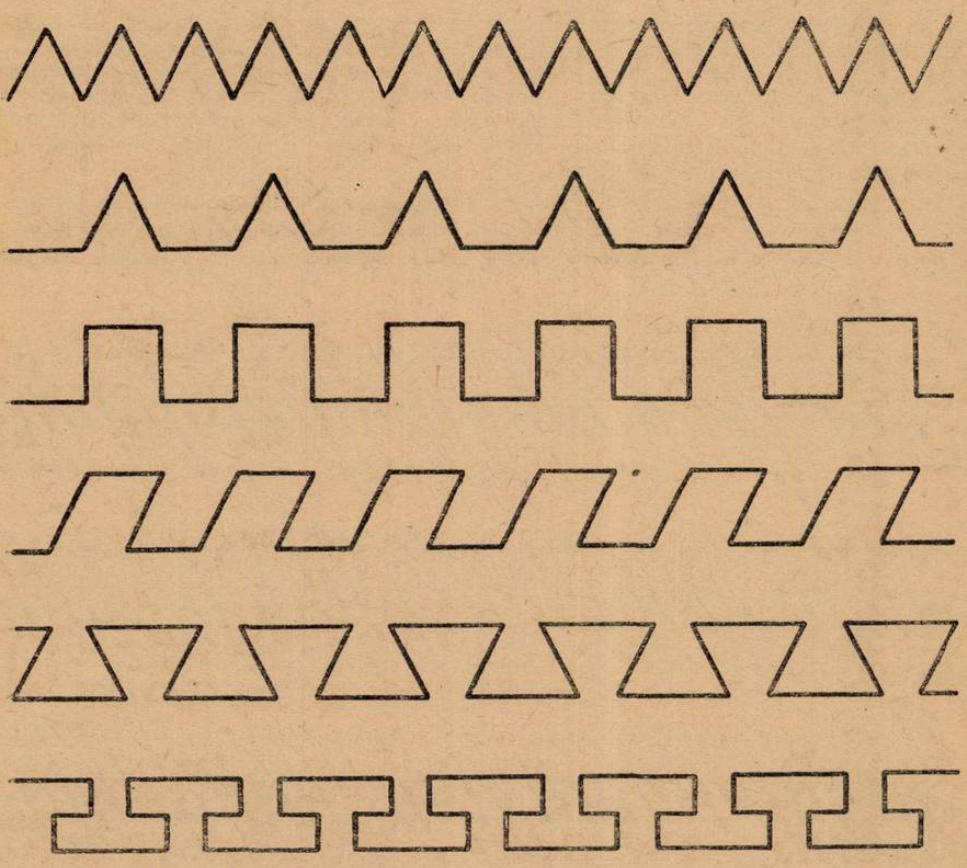


Fig. 2

La lecția cu tema motivelor decorative formate din linii frînte am prezentat elevilor exemple care să ilustreze cele trei procedee de înfrumusețare a unor motive cunoscute de elevi: *paralelizarea* (procedeul de a crea paralele motivului existent);

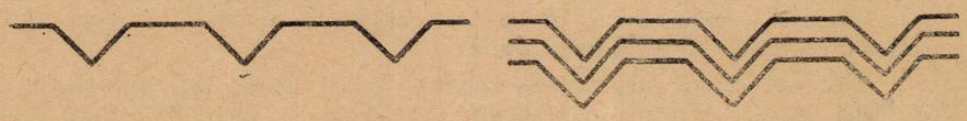


Fig. 3

alăturarea a două motive liniare identice în *poziția deplasată* sau *inversată* (fig. 4).

Al treilea *procedeu* este crearea de motive noi prin *adăugire* de linii, forme geometrice, flori etc.

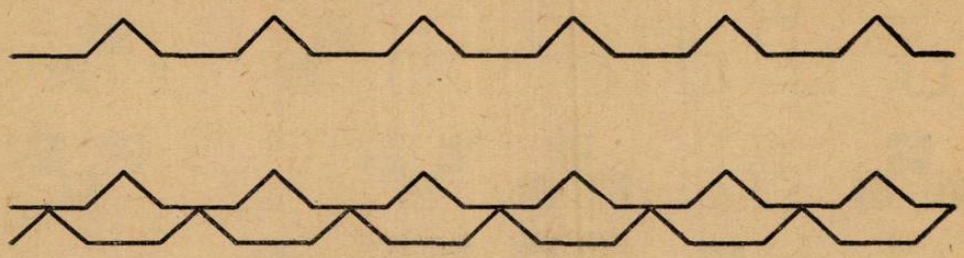


Fig. 4

a) Motiv inițial
b) Motiv nou creat prin adăugire de linii

Folosind aceste procedee (paralelizare-alăturare; paralelizare-adăugire) și combinîndu-le între ele izbutim să creăm nenumărate motive și modele decorative noi și variate ca formă și culoare.

★

Programa școlară pentru clasa I prevede la desenul decorativ și un alt procedeu de a realiza motive decorative și anume acela de a cere elevilor să *umple cu creion negru sau colorat pătrățelele în diferite combinații.*

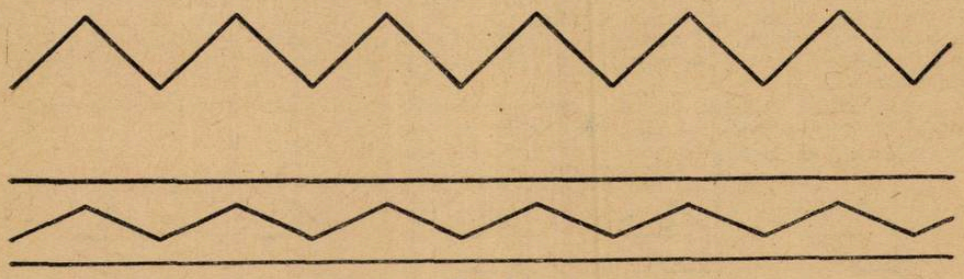


Fig. 5

Am aplicat acest procedeu și *am început cu conturarea pătrățelelor* fiindcă în felul acesta s-au evitat multe din greșelile pe care le săvîrșeau elevii atunci cînd treceau direct la umplerea pătrățelelor cu culoare. Am reușit astfel ca elevii să așeze mai sigur pătrățele la locul dorit, să nu mai greșească distanța dintre motive, să umple mai exact cu culoare, să-și dea mai bine seama de forma motivului, să se folosească, în combinațiile decorative, de pătrățele colorate și de pătrățele albe. Ei lucrează mai sigur și mai frumos cînd conturează în prealabil pătrățelele folosite în combinațiile decorative.

In aceste lecții ni se oferă prilejul să explicăm regula *alternării de culoare.*

Iată cîteva exemple de motive decorative lucrate din pătrățele după procedeul arătat mai sus.

In felul acesta, elevii pot să creeze multe alte combinații de pătrățele, care pot alcătui motive și modele decorative nu numai deosebite ca aranjament, dar variate și din punct de vedere al colorării.

De asemenea, acestor combinații și aranjamente decorative formate din pătrățele li se pot aplica cele *trei procedee prin care se creează noi motive.*

Lecțiile de desen decorativ în care se vor folosi, ca elemente decorative, frunze, flori și fructe, se vor face în strînsă corelație cu lecțiile de desen după natură.

In clasa I se recomandă ca și pentru acest gen de motive decorative să fie folosite tot caietele cu pătrățele. Aceasta pentru a forma elevilor deprinderi mai sigure în alcătuirea desenelor decorative. In celelalte clase, începînd cu trimestrul III al clasei a II-a, se poate renunța treptat la folosirea caietelor cu liniatura în pătrățele mari.

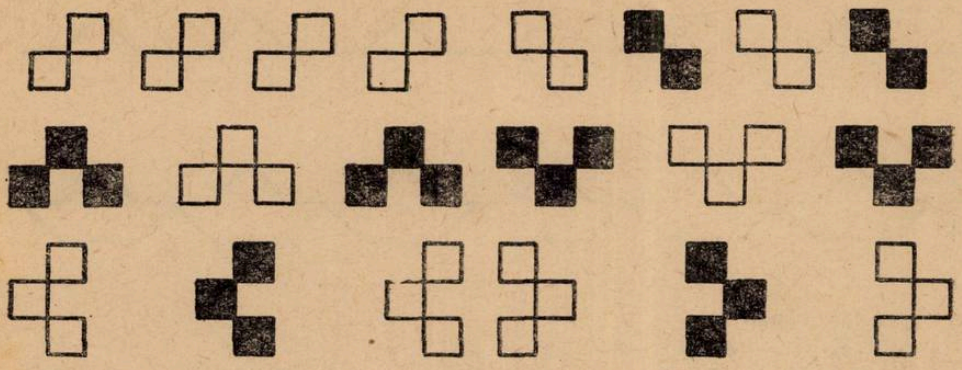


Fig. 6

Desenarea frunzei de liliac sau a celei de cais, de exemplu, pe pătrățelele caietului de aritmetică (folosit pentru desenul decorativ) contribuie din două puncte de vedere la formarea deprinderilor și la executarea mai exactă a modelului. În primul rînd, executarea motivului se face nu numai exact, dar și perfect uniform și la distanțe egale. În al doilea rînd, încadrînd forma frunzelor, a florilor sau fructelor în pătrățele se creează primele condiții pentru înțelegerea procedeului simplificării. Elevii își vor aduce aminte, la vremea cuvenită, și-și vor da mai bine seama ce se numește *stilizare* * din punctul de vedere al artelor decorative. Important e că, pînă la însușirea definiției, ei vor cunoaște, în mod practic, noțiunea de frunză sau floare *simplificată.*

Iată cîteva exemple de felul cum pot executa elevii din clasa I motive decorative din frunze, fructe și flori pe caietele cu pătrățele.

Exemple de motive decorative din flori (Laleaua).

Fig. 7 — Motiv simplu

Fig. 8 — Motive cu adăugiri

In acest fel se poate proceda cu alte feluri de frunze, de flori și fructe, cu forme mai simple și care pot fi executate cu succes de către elevii din clasa I.

Desenul decorativ la clasa a II-a

E firesc ca în clasa a II-a să se continue și să se dezvolte progresiv nu numai cunoștințele elevilor însușite în clasa I dar, pe baza acestora, să se cultive altele noi, corespunzătoare clasei a II-a și programei școlare respective.

* In nici un caz nu se poate vorbi elevilor din clasa I despre stilizare sau definiția ei.

În primele lecții de desen decorativ de la începutul anului se recapitulează și se consolidează cunoștințele esențiale dobîndite la acest obiect în clasa I.

În acest scop am lucrat chenare cu unele din motivele învățate în clasa I, care întrunesc condițiile unei bune și temeinice recapitulări, am insistat ca elevii să dea exemple care să dovedească că n-au uitat regulile de aranjament al motivelor decorative și am cerut ca elevii să execute lucrări din care rezultă regula repetării, a alternării de motive, de culoare și de poziție.

Și în clasa a II-a, în primele trimestre, se folosesc pentru desenul decorativ caietele cu pătrățele mari (de aritmetică).

Pentru a doua jumătate a anului ca și pentru clasele III și IV am făcut caiete speciale, cu pătrățele mai mici decît cele ale caietului de aritmetică.

Liniatura cu pătrățele mai mici îngăduie elevilor să execute lucrări cu motive ceva mai complicate decît în clasa I și care necesită mai mult spațiu pentru desfășurarea modelului.

În clasa a II-a elevii încep să fie obișnuiți cu anumite noțiuni și cunoștințe tehnice din domeniul desenului decorativ. Astfel vor învăța ce se numește *chenar, bordură, colțar* și altele. De acum ei se vor familiariza mai temeinic cu regulile de *repetiție* și *alternare* (de culoare, de poziție și de motiv), folosind motive noi în aplicarea acestora. În clasa a II-a elevii vor fi mai independenți în crearea motivelor. Iată cîteva exemple de lucrări din pătrățele pe care le pot efectua cu succes elevii din clasa a II-a, chiar din primele lecții ale trimestrului I.

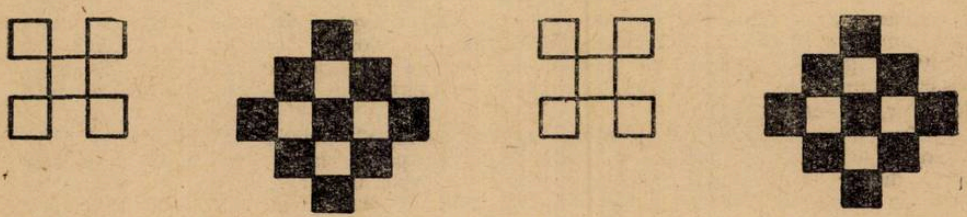


Fig. 9

De la modelele formate din pătrățele se poate trece la motive alcătuite din triunghiuri sau din pătrățele și triunghiuri. Aceste motive simple și frumoase se pot colora diferit, obținîndu-se aspecte deosebite.

În luna octombrie apăruseră cunoscutele flori de toamnă, crizantemele. Avusesem grijă să le trec în planul de muncă al clasei a II-a atît pentru desenul după natură, cît și pentru cel decorativ. În ziua fixată în plan, am luat o floare din urciorul de pe catedră — de pe masa clasei a II-a nu lipseau niciodată florile — și am intuit-o cu elevii (formă, mărime, culoare, părți componente, miros etc.). Copiii au observat-o cu atenție, s-au oferit s-o deseneze și au desenat-o. Rezultatele au fost mulțumitoare.

În lecția următoare de desen decorativ, pregătirea lecției s-a deosebit întrucîtva de aceea făcută atunci cînd s-a desenat crizantema după natură. Acum elevii trebuiau să deseneze un chenar — din „flori" și „frunze" de crizanteme. Le-am atras atenția că, în desenul decorativ, spre deosebire de cel după natură, ei au libertatea de a simplifica floarea și frunza cum vor crede că e mai frumos, că nu sînt obligați să coloreze floarea, că aranjamentul motivelor în chenar îl vor face, de asemenea, după placul lor. Natural că, pentru reușita lucrării, le-am recomandat că e bine ca, mai întîi, să fixeze florile din colțurile paginii, căci cu ajutorul acestora vor afla apoi mijloacele laturilor chenarelor și vor aranja apoi frunzele și restul florilor *simetric*. A venit deci momentul să explic elevilor noțiunea de *simetrie* cu vorbe pe înțelesul lor, fără a mă gîndi să formulez vreo definiție.

După recomandările privind poziția la desen și grija pentru păstrarea curățeniei, elevii au început să deseneze chenarul paginii alcătuit din motive de flori și frunze de crizantemă. În timp ce elevii desenau eu urmăream pe fiecare cum lucrează.

După ce toți elevii au terminat desenele, le-am discutat și am arătat meritele și lipsurile mai frecvente ca și reușitele personale.

Consider că este interesant să prezint și felul în care elevii au interpretat sau stilizat crizantema:

— 20 elevi au redat motivul (floarea) din petale în formă de semicerc cu capătul într-un punct central

— 10 elevi au desenat floarea din linii spirale, mai bine zis cîrlionțate în formă de melcișori suprapuși, dînd motivului un aspect spumos

— 4 elevi au redat petalele florii în formă de roze.

Unii elevi le-au colorat în roz după floarea prezentată, alții în roșu, în galben, albastru chiar. Unul a desenat și frunzele și florile cu albastru.

Toți au colorat frunzele cu verde, în afară de cel menționat mai sus, care le-a colorat în albastru.

Mulți elevi au întîmpinat greutăți în redarea formei crestate a frunzelor de crizantemă. Mi-am dat seama, de la început, că desenarea exactă a frunzei de crizantemă de către elevii clasei a II-a este destul de grea. De aceea am și insistat asupra intuirii ei, și am distribuit mai multor elevi frunze spre a le putea privi de aproape, ca să le înlesnesc astfel o schițare mai exactă a formei lor.

Această lecție mi-a prilejuit o „descoperire". Unul din elevi, nepulînd să deseneze frunza, a încercat să contureze cu creionul una din frunzele distribuite pentru observare. El a folosit, în acest fel, frunza drept *șablon*. Această întîmplare m-a determinat să explic elevilor procedeul *„șablonării"*. Le-am spus că se folosesc *șabloane* (modele decupate din carton) numai atunci cînd e vorba să repetăm de multe ori motive migăloase, care cer timp îndelungat pentru desenarea lor exactă.

Totodată, am lămurit pe elevii mei că, în desenul decorativ, o dată ales motivul, el trebuie reprodus exact, la distanțe egale, respectînd regulile desenului decorativ despre care am mai vorbit mai înainte. *Șabloanele* se folosesc îndeosebi cînd avem ca motiv: chipuri de oameni, de păpuși, de animale (iepurași, veverițe, ursuleți etc.), păsări (rățuște, cocoși etc.), flori și frunze mai complicate, îndeosebi frunzele de viță, de stejar, de castan ș.a.

Pentru predarea lecției „Motive naționale simple" trebuia ca, în prealabil, să desenez un motiv (și modelul național respectiv) pe o planșă sau pe tablă și apoi elevii, după indicațiile mele, să-l reproducă pe caietele lor. Dar mi-am zis: De ce să deseneze copiii motivul pe planșă sau pe tablă? N-ar fi mai bine dacă le-aș prezenta un obiect cu motive naționale simple iar ei să-și aleagă singuri și nemijlocit motivul pe care-l preferă și-l pot lucra cu plăcere?

În acest scop mi-am pregătit, ca material didactic, un album cu motive naționale, o ie, o carpetă, vase decorate cu motive naționale, rame ș.a. Am vorbit elevilor despre creațiile artistice ale poporului nostru, despre frumusețea lor.

După această introducere, am prins carpeta (care avea mai multe motive, mai mari și mai ușor de reprodus) pe tablă și am recomandat elevilor să extragă fiecare motivul pe care-l preferă (eventual două) și să alcătuiască un chenar pe caietele lor.

Elevii au început să deseneze cu plăcere, alegînd fiecare motivul care i-a plăcut. Iată rezultatul. Din cele 5 motive pe care le conținea carpeta, elevii au ales două, pe cele mai mari, mai vizibile: 20 dintre elevi au extras motivele exact și au realizat chenare sau părți de chenar frumos lucrate. Culorile acestor motive au fost după preferința elevilor. 10 elevi au lucrat numai colțare, 4 elevi au dat lucrări neizbutite.

Lecția aceasta a fost, aș putea spune, o piatră de încercare pentru nivelul clasei a II-a. Rezultatele ei au reflectat cu prisosință dragostea și interesul deosebit al elevilor pentru desenul decorativ și au deschis drumul elevilor pentru executarea unor desene cu mult mai reușite și demne de admirat. Mulți dintre elevii din clasa mea, în timpul liber, colecționează motive și modele decorative diferite, alcătuind mici albume.

Am încercat să prezentăm, în acest articol, cîteva metode și procedee experimentate de noi în predarea desenului decorativ în clasa I și a II-a. Rezultatele obținute ne încurajează să nădăjduim că în anii viitori vom avea realizări și mai mari în acest domeniu.

Inv. *ILIE I. MIREA*

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

UNELE CONSIDERAȚII ASUPRA FOLOSIRII JOCULUI DIDACTIC ÎN GRĂDINIȚA DE COPII

Problema folosirii jocului didactic, ca activitate de bază în procesul de instruire a copiilor preşcolari, a dobîndit o importanţă deosebită, ţinînd seama de particularitatea fundamentală a procesului de însuşire a cunoştinţelor şi anume **legătura lui indisolubilă cu jocul.** Consfătuirile educatoarelor din anul 1959 au scos în evidenţă în mod pregnant acest adevăr. Un număr tot mai mare de educatoare din patria noastră este preocupat de a găsi rezolvarea cea mai potrivită a structurii jocului didactic. Dacă în multe părţi ale ţării consfătuirile raionale n-au reuşit să elucideze această problemă - cheie a învăţămîntului preşcolar, în schimb broşura M.I.C. „Jocul didactic în grădiniţa de copii" a adus o interpretare justă celei mai grele din problemele teoriei şi practicii grădiniţelor de copii. Broşura M.I.C. a dat o formulare clară şi precisă a elementelor structurale ale jocului didactic şi mai ales a scos pentru prima oară în evidenţă în mod clar interdependenţa reciprocă dintre cele 4 elemente principale ale jocului didactic şi anume: conţinutul, sarcina didactică, regulile şi elementul de joc.

Teoretic lucrurile se prezintă destul de clare, dar în practica grădiniţelor de copii din ţara noastră lucrurile sînt încă destul de departe de realizarea unor jocuri didactice atractive, interesante, variate din punct de vedere al elementelor de joc. O mare parte din jocurile didactice existente, practicate în grădiniţă, se prezintă sub forma unor exerciţii aride cu material sau fără material, a unor activităţi obligatorii care alunecă din ce în ce mai mult fie spre convorbire, fie spre activitate cu ilustraţii, mai ales spre lectura după imagini. În continuare, vom analiza un astfel de joc didactic care se practică mai mult în grădiniţele de copii. Iată cum se prezintă o variantă a cunoscutului joc „Poştaşul", denumită în cadrul unei activităţi la grupa mare: „Cine a trimis scrisoarea?". Urmărind ca preşcolarii să recunoască după elementele ilustraţiei din plic ce meseriaş a trimis scrisoarea, educatoarea grupei mari de la Grădiniţa cu orar redus nr. 5 a explicat jocul insistînd mai mult asupra faptului că poştaşul va aduce copiilor cîte o scrisoare, că vor trebui să privească şi să „citească" pe baza pozei primite în plic. Fără a da indicaţii concrete la ce anume să se refere în „lectura" ilustraţiei, tovarăşa educatoare a dat semnalul de începere a jocului. „Poştaşul" a trecut pe la fiecare copil şi a lăsat cîte un plic. În acest timp, toţi copiii manifestau bucuria de a fi primit plicul şi curiozitatea de a-l deschide. Ţinînd seama că li se cerea de tovarăşa educatoare să nu deschidă plicul decît la semnalul ei, o mare parte din copii încercau să se stăpînească, învîrtind plicul de pe o parte pe alta, încercînd să-l deslipească, manifestînd nerăbdarea de a privi ce-i înăuntru. Dar, un număr destul de considerabil de copii nu s-au putut stăpîni pînă cînd poştaşul a împărţit toate plicurile şi, pe ascuns, au început să privească în interiorul plicului. Aceste manifestări au determinat în mod obligatoriu pe tovarăşa educatoare să intervină cu o serie de observaţii

asupra comportării copiilor, producînd o întrerupere a atmosferei plăcute create de apariția poștașului și de primirea „scrisorilor". După împărțirea plicurilor de către „poștaș", la semnalul educatoarei, toți copiii au deschis plicurile și au privit poza sau pozele primite. Acest moment a produs o oarecare dezordine, deoarece fiecare copil avea o ilustrație diferită și după ce și-a satisfăcut curiozitatea cu privire la ilustrația primită, a început să ceară vecinilor să-i arate poza primită de ei, ajungîndu-se astfel la discuții și la transmitere dintr-o mînă în alta a ilustrațiilor. Începutul propriu-zis al jocului a fost din nou prelungit cu discuții și observații asupra regulilor de comportare în timpul activității. Abia după o nouă restabilire a disciplinei în grupă, tovarășa educatoare a început să ceară pe rînd cîte unui copil numit de ea să spună ce vede pe ilustrația lui. Descrierea ilustrației s-a făcut cu prea multe amănunte, pe baza întrebărilor ajutătoare ale educatoarei. Este de la sine înțeles că discuția cu cîte un singur copil, convorbirea desfășurată pe marginea ilustrației pe care majoritatea copiilor din grupă nu o vedeau, nu a interesat grupa și fiecare copil a început să caute cîte o soluție pentru a se distra în mod individual sau în grupuri mici, pentru a-și ocupa timpul atît de prețios destinat jocului îndrăgit de el. În ceea ce privește sarcina principală a jocului, și anume aceea de a stabili „cine a trimis scrisoarea", aceasta s-a realizat în mod sporadic, deoarece diversitatea întrebărilor puse de educatoare cu privire la culoarea, forma, așezarea, utilitatea obiectelor, uneltelor din ilustrație, a derutat pe copii de la întrebarea principală a jocului cu privire la autorul scrisorii și la motivul pentru care copilul a ales acest meseriaș și nu altul. Din felul în care s-a desfășurat jocul didactic „Cine a primit scrisoarea?" — din efectul pe care l-a avut asupra copiilor, s-au desprins cîteva concluzii și anume: structura jocului didactic și mai ales regulile jocului au fost neclare și greșit formulate; concepția despre rolul conducător al educatoarei în cadrul jocului didactic a fost complet greșită, introducîndu-se o dirijare forțată, rigidă, prea directă, fără să se asigure și să se păstreze atmosfera de joc; jocul didactic s-a transformat într-un șir de exerciții individuale de descriere a ilustrațiilor primite de copii, pe baza întrebărilor diriguitoare, directe și permanente ale educatoarei.

Consecințele imediate ale acestei stări de lucruri au fost: dispariția elementului de joc din structura jocului, frînarea independenței copiilor în acțiune și înăbușirea oricărui efort de gîndire, necesare oricărui joc didactic, ținînd seama că esența jocului didactic o constituie rezolvarea unei probleme intelectuale încadrate într-o acțiune închegată de joc. Greșeli asemănătoare s-au făcut și în alte jocuri didactice ca: „Să adăugăm — să luăm", „Veverițele în brad, spune-mi cine este?", „Telefonul, ce e și cum strigă?", „Lotto-perechi" etc. În toate jocurile enumerate mai sus, s-a remarcat același caracter de exercițiu cu material, izolarea netă a problemei didactice de elementul de joc, sărăcia, și lipsa de coeziune a elementului de joc, alternarea mecanică a exercițiului cu unele procedee de joc. Ceea ce este mai îngrijorător este faptul că o parte din tovarășele educatoare cu experiență, cu rezultate foarte bune la celelalte tipuri de activități obligatorii, fac aceste greșeli enumerate mai sus și nu reușesc să fixeze cunoștințele copiilor în formele variate și atractive ale jocului didactic.

Analiza acestei situații existente într-o mare parte din grădinițele de copii necesită explicarea cauzelor pentru care jocul didactic, forma principală de fixare și sistematizare a cunoștințelor dobîndite de copil prin contactul direct cu ceea ce-l înconjură, nu este folosit în suficientă măsură și cu eficacitate în grădinițele de copii.

Din asistența la un număr de aproximativ 175 jocuri didactice în cursul anului școlar 1960/61 în grădinițele raionului I. V. Stalin - București reiese că între cauzele

principale ale rezultatelor slabe în nivelul conducerii jocurilor didactice sînt: alcătuirea greșită a structurii jocului, cunoașterea ei superficială sau neînțelegerea legăturii dintre sarcina didactică și regulile jocului. Dacă din punct de vedere teoretic broșura Ministerului Învățămîntului și Culturii „Jocul didactic în grădinița de copii" a lămurit principalele probleme ale structurii specifice a jocului didactic, lipsa unei culegeri de jocuri didactice, în care să fie oglindite toate elementele jocurilor, mai cu seamă sarcina didactică și regulile lor (așa cum s-a procedat la cele 2 exemple prezentate la paginile 16 și 17 a broșurii menționate), s-a resimțit mult. A construi un joc didactic pe baza cerințelor formulate în mod practic prin două exemple din cuprinsul broșurii, este o operație grea pentru fiecare educatoare în parte. Acest lucru s-a constatat în anul școlar 1959/1960, cînd, aplicînd indicațiile Ministerului Învățămîntului și Culturii și rezoluția consfătuirilor raionale, s-a introdus în mod obligatoriu în planificarea calendaristică menționarea structurii fiecărui joc didactic. Analizînd la sfîrșitul anului școlar aceste jocuri didactice, așa cum au fost înregistrate, s-a constatat că din 250 educatoare abia 20—25 au reușit în unele cazuri să formuleze corect sarcinile și regulile jocurilor didactice. Astfel, s-a ajuns la soluția de a se alcătui un colectiv format din responsabilele de cerc pedagogic și cele mai bune metodiste ale raionului I. V. Stalin care au stabilit structura tuturor jocurilor didactice la cele 3 grupe pe un an întreg. Din aplicarea acestor jocuri didactice în cursul anului școlar, după o muncă sistematică și susținută de analizare a jocurilor didactice, s-a ajuns la concluzia că abia 50% din numărul jocurilor sînt satisfăcătoare și corespunzătoare cerințelor vîrstei preșcolare și a diferitelor grupe. Dar și acel număr de 50% de jocuri didactice existente la îndemîna tuturor educatoarelor din raionul I. V. Stalin, aplicate de un număr considerabil de educatoare, nu-și ajungeau scopul din cauza neînțelegerii clare a fiecărui element în parte și mai ales a unității dialectice dintre aceste elemente. Reiese, în consecință, clar că înainte de apariția unei culegeri de jocuri didactice este necesar ca să se organizeze unele consfătuiri sau cercuri pedagogice cu caracter practic, în care să se demonstreze de către educatoare competente tehnica construcției jocului didactic, spre a forma deprinderea la educatoare de a sesiza înlănțuirea elementelor principale ale jocului, caracterul său închegat, unitar, așa cum trebuie transpus în practică în activitatea cu copiii.

Reluînd exemplul analizat în prima parte a acestui articol, privind jocul didactic „Cine a trimis scrisoarea?" — propunem pentru aplicare și analiză structura pe care o considerăm mai aproape de cerințele și specificul vieții preșcolare:

Tema: „Cine a trimis scrisoarea?".

Scopul: fixarea cunoștințelor despre uneltele și produsele muncii diferiților muncitori cunoscuți anterior, întărirea deprinderii de a construi fraze alcătuite dintr-o propoziție principală și o propoziție subordonată cauzală, întărirea respectului față de muncă, de cei ce muncesc și produsele muncii lor.

Sarcina didactică: identificarea și denumirea meseriașului după uneltele sau produsele specifice redate în ilustrație.

Regulile:

1. Poștașul împarte, treptat, cîte un plic fiecărui copil.

2. Fiecare copil, după ce a primit scrisoarea, trebuie să spună de cine a fost trimisă, ținînd seama de elementele existente în ilustrația din plic.

3. Dacă copilul nu ghicește de la cine i-a fost trimisă scrisoarea, poștașul o ia și o împarte unui alt copil.

Elemente de joc: imitarea acțiunilor specifice poștașului și a cititorului unei scrisori, interpretarea rolului de poștaș, dialogurile dintre poștaș și cititor.

Indicații pentru joc:

Pentru a asigura desfășurarea antrenantă a jocului este necesar ca poștașul să iasă afară din clasă, să bată la ușă, anunțînd „a venit poșta, se poate intra?". De fiecare dată să împartă numai o singură scrisoare, ținînd seama să nu dea aceluiași copil mai multe scrisori sau să revină la copilul care n-a ghicit.

La prima executare a jocului, rolul trebuie să fie interpretat de educatoare, apoi se aleg poștași dintre copiii care au dat răspunsuri mai bune sau au dat dovadă de o comportare foarte disciplinată. Educatoarea trebuie să fie atentă ca să nu fie același copil poștaș de la începutul pînă la sfîrșitul jocului, de asemenea, să nu schimbe prea des poștașul, perturbînd și fărîmițînd, în acest fel, acțiunea jocului. În genere, în cursul unui joc didactic de 25—30 minute să fie aleși pe rînd cel mult 4—5 copii în rolul de poștaș, care să reușească, fiecare la rîndul lor, să împartă 4—5 scrisori. Menționăm acest lucru, deoarece, asistînd la un joc didactic unde un singur copil a fost poștaș, s-a constatat că de la jumătatea jocului poștașul s-a plictisit de rol și a început să neglijeze acțiunea și dialogurile specifice. Alegerea unui număr prea mare de copii - poștași duce în schimb la timpi morți de o durată prea mare, din cauza schimbării rolului, avînd în vedere că poștașului i se pun semne distinctive — o geantă pe umăr și pe cap un chipiu (șapcă). Este, de asemenea, foarte important ca materialul ales pentru joc — ilustrațiile — să cuprindă elemente caracteristice ca, de exemplu, pentru croitor un costum de haine gata confecționat sau un degetar, ac, ață și foarfecă, o mașină de cusut, un manechin; pentru cizmar o pereche de pantofi sau ghete confecționate, cal, calapod sau talpă și fețe croite; pentru brutar pîine, cornuri, lopată, cuptor de pîine, sită pentru cernutul făinii, saci cu făină. În același mod se pot alege aspecte distinctive pentru frizer, bucătar, șofer etc.

În genere, este bine să se aleagă pentru fiecare copil o ilustrație cu 1—2 elemente maximum, fie unealtă, material sau produs specific, evitîndu-se ilustrațiile complexe care redau meseriașul și acțiunea lui. Astfel de imagini frînează procesul de gîndire al copilului, îi prezintă prea multe aspecte și elemente pe baza cărora să stabilească legătura dintre meseriaș și obiectele care-l caracterizează.

Înainte de a începe jocul, educatoarea trebuie să dea cîteva indicații tehnice cu privire la folosirea plicului (de preferat în cadrul unei demonstrări rapide) și anume: fiecare copil deschide imediat plicul după ce l-a primit, arată ilustrația tuturor copiilor și numai după aceea poștașul intervine cu întrebarea „Ghici, cine ți-a trimis scrisoarea" la care copilul trebuie să răspundă pentru a putea obține plicul în continuare.

În conducerea jocului este important ca educatoarea să însoțească explicația de o demonstrare a felului în care fiecare copil trebuie să stabilească raportul cauzal — de exemplu: „Scrisoarea mi-a trimis-o un croitor, pentru că pe poza mea văd un ac cu ață și un degetar. Or, eu știu că cel mai mult croitorii folosesc acul cu ață subțire și degetarul".

Pentru a determina la copii o exprimare mai variată, poștașul poate să introducă o altă formulare la întrebarea de bază din dialogul cu micul „cititor" — și anume „De la cine ai primit scrisoarea?" Este necesar ca în elementul de joc „împărțirea scrisorilor" să se introducă o variantă în a doua parte a activității.

Rezultatele bune obţinute în aplicarea structurii acestui joc didactic se datoresc în mod deosebit **regulilor clare** ale jocului, în care se oglindesc într-o formă succintă elementele de bază ale jocului: sarcina didactică şi acţiunea de joc. Din practica grădiniţelor de copii, s-a ajuns la concluzia că un joc didactic nu poate să reuşească dacă nu cuprinde cel puţin o regulă care să concretizeze sarcina didactică. În acest joc, regula a doua — „fiecare copil, după ce a primit scrisoarea, trebuie să spună de cine a fost trimisă, ţinînd seama de elementele existente în ilustraţia din plic", — reflectă esenţa sarcinii didactice, transpuse ca element principal al conţinutului jocului. Prima regulă — „poştaşul împarte, treptat, cîte un plic fiecărui copil" — reglementează acţiunea jocului şi anume imitarea acţiunilor specifice poştaşului şi interpretarea rolului de poştaş.

Regula a treia — „dacă copilul nu ghiceşte de cine i-a fost trimisă scrisoarea, poştaşul o ia şi o împarte unui alt copil" — reflectă consecinţele pe care le vor suporta acei copii care nu fac eforturi, care nu sînt atenţi sau n-au fost atenţi în procesul de cunoaştere a mediului înconjurător. Regula a treia are un caracter stimulator pentru copil, ea îl determină să facă cu mai multă uşurinţă efortul intelectual, prezentîndu-i perspectiva că va primi plicul cu scrisoarea de la poştaş pînă la sfîrşitul jocului, devenind astfel cîştigător al jocului.

Majoritatea jocurilor didactice cu rezultate slabe neglijau cerinţa fundamentală a structurii jocului didactic şi anume existenţa unor reguli clare şi precise în care să se concretizeze şi să se unească, într-un tot bine închegat, atît elementul de joc cît şi sarcina didactică. Iată un joc didactic ţinut la grupa mică a cărui construcţie greşită a influenţat în mod nemijlocit nereuşita lui.

Tema: „Închidem şi deschidem cartea".

Scopul: înţelegerea valorii colective a numerelor în limitele 1—3, formarea deprinderii de a respecta succesiunea numerelor, formarea deprinderii de a întoarce cu atenţie filele unei cărţi, fără a le îndoi sau murdări.

Sarcina didactică: compunerea numerelor în limitele 1—3.

Regulile jocului:

1. La semnalul educatoarei, copiii întorc pe rînd cîte o filă a cărţii.
2. Copilul numit de educatoare trebuie să numere cîte ciuperci sînt pe pagina cărţii.

În complicarea jocului, educatoarea va deschide cartea la o anumită pagină şi va cere copiilor să ridice cartea lor deschisă la aceeaşi pagină.

Elementele de joc: închiderea, deschiderea cărţii, întoarcerea filelor, ridicarea în sus a cărţii (mişcarea materialului) în vederea imitării cititului.

Deşi aparent jocul este construit corect, dat fiind elementul sărac de joc, nepotrivit particularităţilor grupei mici (3—5 ani) foarte curînd, după ce s-a consumat surpriza provocată de prezentarea materialului, copiii au dat dovadă de plictiseală. În special, faptul că fiecare copil trebuia numit de educatoare, conform regulii a doua, a diminuat mult atmosfera de joc, deoarece la fiecare filă trebuia făcută o întrerupere, o fărîmiţare a jocului prin intervenţia educatoarei pentru a alege copilul care trebuie să răspundă la întrebarea „La ce filă s-a deschis cartea?".

Deşi copiilor le place să răsfoiască orice carte ilustrată, grupa mică nu are stabilitate în această acţiune, neînţelegînd sensul şi utilitatea unei cărţi şi, în special, a acţiunii specifice — cititul. Cu toate eforturile depuse de educatoare, în orice împrejurare ar folosi acest joc didactic, el rămîne doar la nivelul unui exerciţiu de numărat cu un material mai mult sau mai puţin atractiv.

În genere, majoritatea jocurilor didactice care nu precizează prin reguli ordinea sau criteriul după care copiii trebuie să participe direct la joc, cer o intervenție permanentă a educatoarei care trebuie să numească pe acel care urmează să răspundă, să numere. Există încă un număr destul de mare de jocuri de tipul celui prezentat înainte (închidem și deschidem cartea), în care trebuie introdusă o regulă precisă, care să stabilească în ce moment exprimă copilul răspunsurile sale și în ce ordine intră în mod activ unul sau altul din copii în acțiunea jocului. De altfel, în aceeași măsură lipsesc reguli care să activizeze întreaga grupă la rezolvarea sarcinii didactice, care să transforme copilul din spectator pasiv, într-un participant permanent și activ.

Iată, în acest sens, un joc didactic, relativ reușit, dar, care nu antrenează direct decît cîte 2 copii care trebuie să rezolve calculul corespunzător:

Tema: Ghicește, cîte obiecte am ascuns în cealaltă mînă.

Scopul: verificarea deprinderilor de scădere în limitele 1—9 cu 1 și 2 unități, dezvoltarea inițiativei în crearea problemelor cît mai diferite și atractive.

Sarcina didactică: să calculeze prin scădere cîte obiecte au rămas în mîna închisă a copilului vecin.

Regulile jocului:

1. Eudcatoarea sau conducătorul jocului trece pe rînd la cîte un copil și-i pune în mînă o anumită cantitate de semințe sau boabe mici.

2. Copilul care a primit materialul va ruga pe unul din vecini ca să-i numere boabele, apoi va repartiza cantitatea în cele 2 mîini și va deschide numai una din ele (aceea cu cantitatea cea mai mică). Copilul nu are voie să ia în mîna pe care o deschidă mai mult de două semințe sau boabe mici.

3. Copilul vecin trebuie să calculeze cîte boabe are colegul său în cealaltă mînă, alcătuind o problemă.

Elementele de joc: surpriza la alegerea copilului care primește materialul, mutarea boabelor sau semințelor dintr-o mînă în cealaltă (mișcare), ascunderea unei cantități de semințe sau boabe, ghicirea cantității existente în mîna care ascunde boabele.

Jocul prezentat are multe calități, activizează gîndirea copiilor, le dă posibilitatea să acționeze independent în joc, să devină conducători, să creeze probleme cu un conținut diferit. Totuși, pentru restul de copii (în afară de cei 3 — conducătorul jocului, copilul care a primit materialul și copilul care ghicește cantitatea ascunsă) regulile nu cer să fie activi, asigurîndu-le doar rolul de spectatori. Din această cauză este necesar să se introducă o regulă în cadrul acestui joc care să determine o participare mai activă a tuturor copiilor. Astfel, s-ar putea sugera ca regulă: Copiii vor urmări, care dintre ei a creat cea mai frumoasă problemă, alegîndu-l, la sfîrșit, cîștigătorul jocului.

De asemenea, ar putea fi introdusă o regulă mai simplă, dar care activizează mult pe copii, atunci cînd nu este folosită abuziv și repetat în multe jocuri și anume: copiii vor aplauda pe acela care a ghicit repede și bine cîte semințe au fost ascunse în mîna vecinului.

Cele mai frecvente greșeli în construcție sînt însă determinate de sărăcia elementului de joc, de caracterul său uniform și lipsit de legătură cu interesele și temele jocurilor de creație. Din practica educatoarelor care au creat jocuri didactice se desprinde, în mod clar, că sursa cea mai inepuizabilă și valoroasă de elemente de joc o constituie jocul de creație al copiilor din grupa respectivă. Astfel, cele mai gustate jocuri de către copii sînt: „Să facem ordine în camera păpușii", „Trenul", „Telefonul", „Iepurașii și

vînătorul", „Magazinul cu jucării", „Să împodobim bradul". Acest lucru se explică tocmai prin faptul că aceste jocuri folosesc în acţiunea lor temele şi subiectele din jocurile de creaţie, reflectînd realităţile cele mai accesibile şi îndrăgite de copii: păpuşa, pomul de iarnă, jucăriile, trenul, telefonul, precum şi unele acţiuni atractive: mersul trenului, folosirea telefonului, împuşcarea iepurilor, cumpărarea jucăriilor.

Tot din aceeaşi cauză — sărăcia elementului de joc — se explică de ce jocul „Cine are aceeaşi figură", la grupa mijlocie, nu a fost îndrăgit de copii. Deşi jocul analizat satisface unele cerinţe ale structurii (sarcina didactică clară, reguli precis formulate) rămîne un exerciţiu neatractiv şi monoton. Vom prezenta, în continuare, structura jocului didactic menţionat, pentru a scoate în evidenţă o altă condiţie de bază a reuşitei jocurilor didactice şi anume varietatea elementelor de joc, a acţiunilor îndeplinite de copii în vederea rezolvării problemei puse de joc, cît şi dinamismul acţiunii de joc.

Tema: Cine are aceeaşi figură?

Scopul: precizarea cunoştinţelor despre formele geometrice cunoscute — pătrat, dreptunghiu, triunghiu, arc şi oval, operaţia de a abstractiza, prin separarea însuşirilor de formă ale unui obiect de însuşirile de culoare şi de mărime.

Sarcina didactică: clasificarea figurilor geometrice după forma lor, independent de mărime şi culoare.

Regulile jocului:

1. Conducătorul jocului ridică una din figurile geometrice şi întreabă pe copii: „Cine are aceeaşi figură?".

2. Fiecare copil trebuie să aleagă din cartoanele primite pe acela care are forma identică cu a conducătorului şi să-l aşeze în mijlocul mesei.

Elementele de joc: alegerea cartonaşului potrivit, aşezarea lui în mijlocul mesei.

Jocul didactic prezentat are două greşeli mari în structură: în primul rînd, elemente de joc foarte banale şi neatractive, bazate doar pe acţiuni imitative, iar în al doilea rînd, formularea confuză şi inexactă a sarcinii didactice. Aşa cum reiese din acţiunea de joc, copiii nu au posibilitatea să clasifice figurile geometrice, ci să le compare şi să le identifice. Operaţia pe care o au de îndeplinit copiii în cursul jocului le frînează în mare măsură activitatea gîndirii, ei avînd doar de ales şi de ridicat, pe bază de imitaţie, o figură identică, fără să li se pună o problemă de rezolvat la nivelul dezvoltării grupei mijlocii. De asemenea, s-a strecurat o eroare şi în stabilirea şi formularea scopului jocului, referitoare la formarea operaţiei de abstractizare prin separarea formei de celelalte însuşiri concrete ale figurii geometrice — culoare şi mărime. Este vorba mai degrabă de un proces de analiză pe plan concret, de scoatere în evidenţă a formei obiectelor şi nu de abstractizare, cum s-a prevăzut în formularea scopului acestui joc didactic.

Analiza jocurilor didactice practicate de educatoarele din raionul Stalin ne duce la sublinierea, în concluzie, a principalelor cerinţe ale structurii unui joc didactic: formularea precisă a sarcinii didactice şi a regulilor; legătura reciprocă între regulile jocului, sarcina didactică şi elementele de joc; unitatea tuturor elementelor componente ale jocului didactic; varietatea elementelor de joc, caracterul lor atractiv şi dinamic; legătura dintre conţinutul elementului de joc didactic şi conţinutul elementelor din jocurile de creaţie ale copiilor.

MARIA SIRBU TAIBAN

DE PESTE HOTARE

BRIGĂZILE DE PRODUCȚIE ALE ELEVILOR — FORMA IMPORTANTĂ DE LEGARE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CU PRODUCȚIA ÎN ȘCOALA SĂTEASCĂ SOVIETICĂ

In școlile sovietice s-au stabilit căi concrete de participare a elevilor în munca productivă și de folos social, multiple și variate forme pentru legarea învățămîntului cu producția.

In practica școlilor de la orașe, formele cele mai frecvente de participare a elevilor la munca productivă sînt: secția sau sectorul de elevi al fabricii sau întreprinderii, practica elevilor în atelierele școlare, interșcolare sau ale uzinei, brigăzile de construcții și reparații, taberele de tineret și comsomol.

Pentru legarea învățămîntului cu producția agricolă s-au creat alte forme de participare a elevilor în producție, care dovedindu-se bune au fost răspîndite în Uniunea Sovietică. Așa, de pildă, în Ucraina au luat ființă și s-au răspîndit clasele cu instruire în producție; în regiunea Orenburg secția de elevi a sovhozului, iar în sudul Uniunii Sovietice în ținutul Stavropol și regiunile Krasnodar, Rostov, Odesa etc. s-au răspîndit larg brigăzile de producție ale elevilor, formă care s-a verificat în practica celor șase ani de existență și este mult apreciată în prezent de pedagogii practicieni și teoreticieni. Condițiile specifice ale ținutului Stavropol au determinat școlile și conducerea învățămîntului din acest ținut să-și îndrepte atenția cu precădere spre legarea învățămîntului cu munca productivă din agricultură. Aici, fiind dezvoltată agricultura și înzestrată cu tehnica nouă, cere multe cadre agricole și bine pregătite. Din totalul școlilor ale ținutului Stavropol 90% sînt așezate în preajma colhozurilor și sovhozurilor, ceea ce favorizează organizarea formelor de participare a elevilor la munca agricolă. Brigada de producție a elevilor a apărut, de altfel, ca și celelalte forme, ca o necesitate a îmbinării învățămîntului cu munca productivă, pe baza indicațiilor date de Partidul Comunist al Uniunii Sovietice încă la Congresul al XX-lea al partidului. Atunci, în raportul prezentat de tovarășul N. S. Hrușciov se menționa că: „Pentru a întări legătura dintre școală și viață, este necesar nu numai să se introducă în școli predarea unor discipline noi, care să ofere bazele unor cunoștințe în domeniul tehnicii și producției, ci, totodată este necesar ca elevii să fie educați sistematic pentru munca în întreprinderi, în colhozuri și sovhozuri, pe terenuri experimentale și în atelierele școlare“ [1].

Aceste indicații au călăuzit cadrele didactice spre crearea unor forme de participare a elevilor la munca productivă și de folos social.

Așa a apărut și inițiativa din regiunea Reazan, de a organiza gospodăria instructiv-experimentală a elevilor care a luat o largă răspîndire mai ales în această regiune. Experiența din regiunea Reazan a fost amintită și apreciată de tovarășul N. S. Hrușciov la adunarea festivă a Comitetului de Partid și a Sovietului Deputaților din această regiune, din 13 februarie 1959.

---

[1] *N. S. Hrușciov:* Raport de activitate al Comitetului Central al Partidului Comunist al Uniunii Sovietice la Congresul al XX-lea al Partidului din 16 februarie 1956. Edit. de stat pt. literatură politică, București, 1956, p. 105.

Din punct de vedere pedagogic, atît brigăzile de elevi, cît şi gospodăria instructiv-experimentală sînt preţioase înainte de toate prin aceea că ele menţin şi întăresc colectivul de şcolari, pe baza unei munci vii, interesante a elevilor cu producţia agricolă. Ele nu numai că organizează colectivul de şcolari pe perioada vacanţei de vară, dar îl consolidează şi educă. Asupra acestei probleme ne vom opri în cursul articolului nostru.

Cea mai mare însemnătate instructiv-educativă şi economică o au acele forme de organizare a muncii elevilor care le dau posibilitatea să lucreze în producţia socială.

Brigada de producţie a elevilor este o adevărată „şcoală de educare a constructorilor activi ai comunismului", aşa cum pe drept a numit-o N. S. Hruşciov în cuvîntarea sa de anul acesta (1 februarie 1961) la Consfătuirea fruntaşilor din agricultură din Caucazul de Nord.

Munca în brigăzi educă nu numai interesul şi dragostea faţă de muncă, ci şi conştiinţa că, învăţînd în şcoală, trebuie să te pregăteşti pentru muncă, să participi, după posibilităţi, la crearea bunurilor materiale.

Contribuţia brigăzilor de producţie ale elevilor la înfăptuirea scopului educaţiei comuniste şi la realizarea planului de producţie al colhozului şi sovhozului este deosebit de valoroasă.

Datorită rezultatelor obţinute de aceste brigăzi de producţie, astăzi nu mai există nici un fel de îndoială cu privire la activitatea lor, aşa cum a existat la început, ele fiind considerate ca una din formele principale care ajută şcoala la instruirea practică a elevilor.

Intrarea elevilor în brigada de producţie se face de bună voie, pe bază de cerere adresată conducerii comsomolului sau organizaţiei de pionieri din şcoală, în care cei ce doresc să participe la munca productivă desfăşurată în colhoz sau sovhoz îşi iau obligaţia să nu tulbure disciplina din brigadă şi să îndeplinească sîrguincios sarcinile ce le revin. Cererile sînt analizate de către comitetul de comsomol, împreună cu directorul şcolii. Ei analizează cu exigenţă situaţia la învăţătură şi disciplină a fiecărui elev, care a depus cerere şi hotărăsc dacă poate fi primit sau nu în brigadă.

Un asemenea sistem de primire în brigadă are mare valoare din punct de vedere pedagogic. El stimulează pe elevi să înveţe mai bine, să se comporte demni şi disciplinaţi. Îi face să privească cu deosebită seriozitate munca în brigadă şi să considere ca o cinste faptul că este membru al brigăzii. În felul acesta creşte prestigiul brigăzii asigurîndu-se, totodată, atît o bună disciplină în muncă, cît şi ridicarea nivelului la învăţătură.

Brigada de elevi are un lot al său repartizat de către conducerea colhozului pentru cultivat şi întreţinut. Acest lot este lucrat în fiecare an de elevii din brigadă. Experienţa multor ani de muncă a arătat că aceasta aduce mari avantaje atît colhozului cît şi procesului de învăţămînt prin faptul că dă posibilitatea elevilor să execute toate lucrările ce se cer pentru culturile prevăzute pe lot, executînd toate operaţiile de producţie de la o recoltă la alta, în felul acesta elevii cunosc întreg complexul de măsuri agrofitotehnice, observă dezvoltarea şi creşterea plantelor de la însămînţare pînă la recoltare, iau cunoştinţă de factorii care acţionează asupra plantelor şi dependenţa lor faţă de condiţiile de mediu.

Membrii brigăzii sînt împărţiţi pe echipe mixte (băieţi şi fete) cuprinzînd aproximativ 18—20 de elevi. Ele sînt conduse de un şef de echipă, care este ales în adunarea pe clasă, dintre cei mai buni elevi la învăţătură. În echipe se urmăreşte să facă parte elevi din aceeaşi clasă, pentru a se menţine colectivul clasei şi în perioada de vară, şi să se poată organiza mai uşor efectuarea lucrărilor la cîmp în cursul anului de învăţămînt. Brigada este condusă de un brigadier ales de adunarea generală a brigăzii. El controlează întreaga activitate a brigăzii, controlează calitatea muncii, face observaţiile necesare şi comunică la fiecare şef de echipă ce calificativ a primit echipa pentru calitatea muncii, pentru disciplina şi ajutorul reciproc. Rezultatul muncii elevilor nu se controlează numai la sfîrşitul zilei de lucru, ci şi pe parcurs. Controlul asupra calităţii lucrării, disciplinei şi ajutorului tovărăşesc între elevi, îl face şeful de echipă şi profesorul educator. În desfăşurarea activităţii li se atrage atenţia elevilor care nu lucrează bine, că în cazul cînd se va repeta această situaţie, nu i se va lua în consideraţie ceea ce a lucrat în acea zi, sau i se va socoti numai pe jumătate norma realizată.

De exemplu, elevul M. I. din clasa a VII-a de la Şcoala medie nr. 7 comuna Pregradnenskaia, raionul Krasnovardeisk nu a prăşit bine sfecla. Lui i s-a socotit jumătate din suprafaţa lucrată în acea zi şi a fost pus să execute încă o dată munca pe aceeaşi

suprafață. Credeam că în ziua următoare acest elev nu va mai veni la muncă. Lucrurile însă au stat altfel, elevul a venit și a lucrat cu mai multă seriozitate de aici înainte.

Intr-o altă școală, s-a luat dreptul elevului de a mai participa la munca și la viața brigăzii timp de 5 zile. După 3 zile, elevul a venit la conducerea organizației de pionieri și a școlii cu rugămintea să-l primească înainte de termenul dat. Dar aceștia nu i-au permis decît atunci cînd a stabilit comisia de control a calității muncii. După aceea, elevul a lucrat cu atenție și a manifestat exigență chiar față de munca colegilor din echipa sa.

O dată pe săptămînă (la sfîrșitul săptămînii de obicei), mai ales în perioada lucrărilor de vară, tot colectivul de conducere al brigăzii se întîlnește și analizează, în 20—30 de minute, care echipă și elevi s-au evidențiat în muncă.

Aceste analize, cu privire la activitatea brigăzii și a fiecărui elev în parte, stimulează membrii din brigadă și contribuie la ridicarea calității muncii și a disciplinei elevilor.

De calitatea muncii se ocupă și răspunde în fața conducerii școlii, sfatul brigăzii, care este format din șefii echipelor și comisia de calitate a muncii în frunte cu brigadierul. Cu organizarea activităților cultural-educative ca și în general cu organizarea timpului liber al elevilor la clubul colhozului și în timpul excursiei, se ocupă comitetul organizației de comsomol și pionieri din școală. Această formă de împărțire a muncii de conducere contribuie la creșterea răspunderii și autorității fiecărui colectiv la desfășurarea în bune condiții a muncii în brigadă.

Elevii își desfășoară activitatea în brigada de producție după un regim rațional întocmit și obligatoriu, care este aprobat de directorul școlii. In cursul anului de învățămînt munca brigăzilor se desfășoară conform programei, în orele prevăzute pentru practică.

Membrii brigăzii — în cursul verii — muncesc în timpul unei zile maximum 5 ore (cei din clasele VI—VIII) și 6 ore (cei din clasele IX—XI). In cursul săptămînii, echipele nu lucrează mai mult de 5 zile. Timpul liber este rezervat odihnei, — activităților cultural-sportive, excursiilor, vizionărilor de filme, teatre, concerte etc.

Un asemenea regim rațional de muncă în care există o împletire armonioasă a muncii productive cu odihna, cu activitatea preferată și cu distracția în colectiv, atrage elevii în brigadă, îi face dornici să fie membrii ai brigăzii de producție.

Imbinarea plăcută a muncii cu odihna le sporește capacitatea de muncă, le fortifică organismul, îi face mai puternici, mai sănătoși. Mulți părinți, vorbind despre activitatea desfășurată în brigadă, mărturisesc că fiii sau fiicele lor, care înainte se îmbolnăveau cu ușurință și erau neîndemînatici, de cînd lucrează în brigadă au devenit mai rezistenți și sînt mai pricepuți etc.

Dacă la începutul înființării brigăzilor se mai găseau unii părinți care nu permiteau copiilor lor să lucreze în brigadă, acum văzînd efectul muncii asupra elevilor, vin singuri la conducerea brigăzii pentru a le primi copiii, afirmînd că astfel sînt liniștiți știindu-i în brigadă supravegheați, cu o viață organizată și activitate utilă.

Munca productivă a elevilor desfășurată în cadrul brigăzii este plătită de colhoz. Norma de lucru a copiilor este stabilită și aprobată de conducerea colhozurilor. Norma de muncă pentru elevi este mai mică decît a adulților cu 25—30% și variază de la cultură la cultură. Compensarea muncii elevilor trebuie să fie corespunzătoare cu rezultatele muncii lor. In unele școli a avut loc o practică greșită, calculîndu-se elevilor o zi întreagă de muncă și plătindu-le munca zilnică, în timp ce ei nu lucrau decît 5—6 ore și îndeplineau o normă micșorată. Cei ce au procedat așa, au procedat greșit, considerînd aceasta un mijloc bun de stimulare a copiilor pentru munca productivă.

La baza muncii elevilor trebuie să stea nu atît stimularea materială — banii — cît motive morale, impulsuri interioare, dorința de a participa după puterile lor la crearea bunurilor materiale necesare societății, năzuința de a contribui la ridicarea bunăstării materiale a poporului. Lenin spunea: „Munca comunistă în înțelesul mai îngust și strict al cuvîntului înseamnă muncă fără plată în folosul societății, muncă ce se depune nu pentru a îndeplini o anumită obligație, nu pentru a obține dreptul de a primi anumite produse, nu după norme dinainte stabilite și consfințite de legi, ci munca voluntară, muncă în afară de orice norme, muncă care se prestează fără a conta pe remunerație, fără a fi condiționată de remunerație, muncă izvorîtă din deprinderea de a munci pentru folosul obștesc și din conștiința (devenită deprindere) că munca este necesară pentru binele

obștesc, muncă devenită o necesitate a unui organism sănătos"[1]. Tocmai această atitudine față de muncă trebuie educată la tineret.

În ce privește suma încasată de brigadă de la colhoz pentru munca depusă, la început ea a fost împărțită elevilor individual, după cum au lucrat. Observîndu-se că acest sistem are și unele neajunsuri, influențînd negativ asupra educației copiilor, el s-a îmbunătățit pe baza propunerii făcute de organizația de comsomol, adunării generale a brigăzii. Propunerea consta: în a repartiza o parte din suma ce se cuvine fiecărui membru, pentru crearea fondului comun al brigăzii; totodată se propunea ca acest fond să se folosească pentru nevoile culturale și sportive ale întregului colectiv al brigăzii, iar în unele cazuri pentru ajutorarea unor membri din brigadă pentru procurarea rechizitelor școlare. Este evident că o asemenea propunere avea o deosebită însemnătate asupra educației conștiinței elevului. Adunarea generală a brigăzii luînd în discuție propunerea făcută a pus-o la vot și a hotărît să se dea din suma încasată de fiecare elev, membru al brigăzii, 10% pentru fondul comun al brigăzii. Această formă a fost aplicată la Școala de 8 ani nr. 8 din raionul Izobilinensk. În alte școli s-a hotărît repartizarea acestui fond de 15%. A existat și un alt caz, cînd elevii au luat hotărîrea la adunarea generală să se dea pentru acest scop jumătate din suma încasată de fiecare elev.

În unele școli, fondul comun al brigăzii se folosește pentru cumpărarea de bilete în comun la cinematograf sau teatru, pentru vizite la muzee, pentru cumpărarea hranei necesare în timpul excursiilor de lungă durată (10—12 zile) a membrilor brigăzii, excursii care sînt programate în fiecare an de școală la sfîrșitul lucrărilor de vară. Multe excursii a făcut de pildă brigada Școlii medii nr. 7 din satul Pregradnenskaia. Membrii brigăzii au fost la Marea Neagră, Soci, Caucaz, la Stalingrad, la Moscova etc. În decursul celor cinci ani de existență a brigăzii, ea a mers de patru ori în capitala ținutului — orașul Stavropol — unde a vizitat diferite muzee și locuri istorice, cunoscînd astfel trecutul și prezentul acestui ținut.

Brigada se constituie o dată cu începutul anului de învățămînt — 1 septembrie. Pînă în luna ianuarie cînd se stabilește noul plan de producție, ea lucrează după vechiul plan. Toamna, la sfîrșitul lunii septembrie și începutul lui octombrie, se face recoltatul plantelor cultivate de elevi și în special porumbul. În această perioadă se întrerupe activitatea de învățămînt la clasele VIII—XI pe o perioadă de 8—10 zile, toți elevii organizați în echipe mergînd împreună cu profesorii la cules. După aceasta, se intensifică munca de învățătură și se recuperează materia la unele obiecte prin folosirea pe o anumită perioadă a orelor de practică sau prin consultații suplimentare, în așa fel ca pînă la sfîrșitul trimestrului se parcurge în bune condiții programa de învățămînt. Planul de producție al brigăzii, este în concordanță cu sarcinile colhozului și ale școlii, și cu posibilitățile de realizare ale elevilor. El se discută și se aprobă prin vot deschis la adunarea generală a brigăzii. În alegerea culturilor, colectivul care alcătuiește planul de producție se conduce după următoarele criterii: importanța culturii în dezvoltarea economiei; cultura respectivă să fie dintre cele care cer lucrări de însămînțare și întreținere pînă în luna august, pentru ca în august membrii brigăzii să poată pleca în excursii, iar alții să poată merge cu părinții la odihnă; în alegerea culturilor, se au în vedere și posibilitățile de studiu ale biologiei; ele se aleg în raport de condițiile locale, de obligațiile socialiste pe care și le-au luat membrii brigăzii la adunarea pe ținut din anul precedent, de posibilitățile școlii de a lucra mecanic sau manual.

Pentru a avea o imagine vie despre munca productivă a brigăzilor de elevi, vom da unele cifre. În anul 1958, cu ajutorul elevilor din ținutul Stavropol, încadrați în 314 brigăzi cuprinzînd 25 000 de elevi, s-au cultivat diferite plante agricole pe o suprafață de 46 000 hectare. De pe o suprafață de 34 000 hectare cultivată cu porumb, s-a obținut o recoltă de boabe de mai mult de 10 milioane puduri[2], din care mai mult de 400 000 de chintale sămînță hibridă de porumb; s-au lucrat 4 000 ha grădină de pomi fructiferi și viță de vie; s-au sădit noi livezi cu pomi și viță pe o suprafață de 1 315 ha; s-a cultivat și lucrat 2 437 ha cu legume, 2 578 ha cu bostan și 464 ha cu cartofi. De asemenea, s-au crescut 420 000 rațe, gîște, curci. Numai brigada Școlii medii nr. 7 din

[1] *V. I. Lenin:* De la distrugerea unei orînduiri seculare spre făurirea unei rînduieli noi, vol. „Lenin despre învățămîntul public", București, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1959, p. 406.

[2] 1 pud = 16,381 kg.

raionul Novo-Alexandrovsk a crescut în acest an 18 000 rațe, aproape fără pierderi. În unele brigăzi de producție ale școlarilor din ținut s-au obținut rezultate mai bune decît în brigăzile de producție ale colhozului. De pildă, recolta medie la porumb în brigăzile regiunii autonome Karaceaevo-Cercheză (ținutul Stavropol) a fost de 60 chintale la ha. Alte brigăzi ca, de pildă, ale școlilor Hobesk, Zeinkovsk, Ersakunsk, Starokuvinsk etc. au obținut de la 100—130 chintale la hectar. Brigăzile din raionul Kociubeisk, pe o suprafață de 2 279 ha cultivate cu porumb, au obținut o recoltă medie de 80 chintale boabe la hectar, iar brigăzile din raionul Novo-Alexandrovsk 60 chintale la hectar. Numai Școala medie nr. 2 din satul Grigoriopolsk, din același raion — prima școală care în 1955 a avut inițiativa înființării brigăzii de producție a elevilor — a obținut de pe o suprafață de 32 ha, 120 chintale porumb boabe la hectar.

Pentru aceste remarcabile succese 28 brigăzi din diferite unghiuri ale țării au participat la expoziția agricolă unională de la Moscova. Din acestea, 22 brigăzi, 99 elevi și 19 educatori ai brigăzilor au primit decorații și unele daruri.

Nicolai Cerupin, elev mecanizator în brigada școlii medii din Petropavlovsk, raionul Arhirisk, încredințîndu-i-se de către colhoz o combină-agregat a cosit, strîns și treierat 4 795 chintale boabe și a ocupat al doilea loc în colhoz în această privință. La fel echipele de constructori din cadrul brigăzilor de elevi ale ținutului Stavropol au obținut rezultate bune. De pildă, echipele de constructori ale brigăzii de la Școala medie din Lad-Balkovsk — raionul Krasnovardeisk — au construit pentru colhoz sub îndrumarea unui specialist un incubator pentru 15 000 locuri. Echipele brigăzilor de elevi din sovhozul comunal al aceluiași raion au luat parte la construirea noului local de școală. Brigăzile de elevi-constructori ale școlilor medii din orașul Stavropol, sub conducerea specialiștilor, au construit opt case de locuit, o clădire pentru grădinița de copii de 100 locuri, 8 săli pentru atelierele școlare și 5 săli de sport. În ținutul Stavropol peste 100 de brigăzi sînt brigăzi de construcții.

Realizările obținute de brigăzile de producție au dus la creșterea prestigiului lor în fața organelor de partid, în fața conducerii colhozurilor și sovhozurilor, în fața părinților și organelor de învățămînt. Brigăzile bine organizate și conduse nu numai că nu împiedică îndeplinirea planului economic al colhozurilor și sovhozurilor, ci, dimpotrivă, aduc o valoroasă contribuție la îndeplinirea lui. În prezent, conducerea sovhozurilor și colhozurilor a devenit o bună agitatoare a creării brigăzilor de elevi, exprimă numai cuvinte de laudă și admirație la adresa muncii brigăzilor și le sprijină din toate punctele de vedere, creîndu-le condiții prielnice pentru desfășurarea muncii. Conducerea colhozurilor și sovhozurilor repartizează brigăzilor de elevi parcela de pămînt, mașinile, îngrășămintele și celelalte mijloace de producție. Asigură transportul elevilor la muncă și în excursii cu mașina gratuit, construiește la locul de muncă, cu ajutorul echipelor de construcție, localul necesar pentru odihna elevilor în repausul de la prînz și pentru distracția organizată a odihnei. Colhozurile dau prețioase daruri brigăzilor și chiar elevilor personal, la sfîrșitul muncii, pentru rezultatele obținute în producție. De pildă, colhozul din Pregradnenskaia, raionul Krasnovardeisk, a dăruit brigăzii Școlii medii nr. 7, pentru munca rodnică depusă, instrumente pentru o orchestră.

Importantul aport pe care l-au adus brigăzile de elevi din ținutul Stavropol în producerea bunurilor materiale naște la cititori întrebarea firească, cu învățătura cum stau acești elevi? Prin cîteva exemple vom oglindi situația la învățătură a elevilor din ținutul Stavropol, unde, după cum am arătat la începutul articolului, sînt cele mai multe brigăzi de producție ale elevilor. De pildă, în raioanele Alexandrovsk, Krasnovardeisk, Petrovsk, Isoldilnensk etc., coeficientul de promovare al elevilor a crescut ajungînd în 1960 la 97%. La Școala medie nr. 3 din Jurovsk, raionul Alexandrovsk, procentul de promovare al elevilor a crescut an de an după înființarea brigăzii de elevi.

Iată cum se prezintă situația la această școală:

în anul 1955 procentul de promovare a fost de 82%
în anul 1956 procentul de promovare a fost de 87%
în anul 1957 procentul de promovare a fost de 91%
în anul 1958 procentul de promovare a fost de 94%
în anul 1960 procentul de promovare a fost de 95%.

Dacă înainte la această şcoală, numărul celor care aveau note de 4 şi 5 reprezenta un procent de 25—27%, în prezent el s-a ridicat pînă la 39%, şi la clasele mici la 50% [1].

Experienţa şcolii medii din Ermisinsk, de asemenea, arată că strînsa legătură a învăţămîntului cu munca productivă nu împiedică învăţătura, ci acţionează asupra ei, asigurînd însuşirea cunoştinţelor mai profund şi mai trainic, crescînd procentul celor promovaţi. De exemplu:

În 1955—56 promovarea a fost de 92,2%
În 1956—57 promovarea a fost de 93,4%
În 1957—58 promovarea a fost de 94,5%
În 1958—59 promovarea a fost de 96,4%

O altă dovadă, că îmbinarea învăţămîntului cu munca productivă joacă un rol pozitiv în însuşirea cunoştinţelor este şi faptul că a crescut numărul celor care termină anul cu note foarte bune şi primesc menţiuni. De pildă, în anul şcolar 1958/59, înainte de a se înfiinţa brigada, numărul celor care au primit menţiuni era de 7. În anul şcolar 1959/60, după înfiinţarea brigăzii, a crescut la 11; în anul şcolar 1960/61 cei care au terminat cu foarte bine (numai cu note de 5) a fost de 30, iar acei care au terminat cu bine şi foarte bine (nota de 4 şi 5) a fost de 97.

Acestea sînt puţinele exemple din nenumăratele care s-ar putea da pentru a dovedi că munca productivă a brigăzilor n-a scăzut nivelul cunoştinţelor elevilor, n-a împiedicat promovarea acestora, ci, dimpotrivă, a îmbunătăţit calitatea cunoştinţelor, le-a aprofundat şi lărgit, a contribuit la ridicarea procentului de promovare.

Rezultatele obţinute se datoresc faptului că elevii în activitatea lor îmbină în mod armonios munca productivă cu învăţătura, că ei aplică cunoştinţele teoretice, primite la diferite obiecte de învăţămînt, în producţie; elevii folosesc în munca productivă metodele tehnologice şi agrotehnice înaintate şi fac experienţe valoroase cu privire la creşterea şi îngrijirea diferitelor plante şi animale. Toate acestea nu numai că adîncesc şi lărgesc volumul de cunoştinţe primit în şcoală, dar trezesc interesul şi dragostea elevilor pentru studiul bazelor ştiinţelor. Elevii mărturisesc că lucrînd în brigadă, cultivînd cereale, legume şi pomi, crescînd păsări, iepuri, viermi de mătase şi alte animale după cerinţele agrotehnicii şi zootehniei înaintate, au înţeles că sînt necesare multe cunoştinţe, pentru a face faţă cu cinste problemelor din agricultură. Ei s-au convins că munca în agricultură în aceste condiţii este interesantă şi plăcută. Poţi obţine recolte mari la hectar şi soiuri bune de plante şi animale numai dacă cunoşti şi aplici realizările ştiinţei şi tehnicii înaintate.

Interesul elevilor pentru studiul agriculturii şi al celorlalte obiecte de învăţămînt a sporit şi pentru faptul că fiecare elev, membru al brigăzii, are repartizat de către comisia metodică din şcoală o temă, care trebuie s-o cerceteze, s-o urmărească şi să facă o comunicare la conferinţa brigăzii, ce se ţine de fiecare dată înainte de începutul anului şcolar. Tema de cercetat decurge în mod logic din conţinutul muncii productive. În munca de cercetare elevii aplică cunoştinţele învăţate în şcoală. Ei fac observaţii asupra naturii, asupra vieţii plantelor şi animalelor, determină compoziţia chimică a solului, alcătuiesc harta solului din colhoz, fac observaţii tehnologice şi studiază mecanizarea muncilor agricole etc. Tema de cercetare se repartizează elevului de la începutul anului şcolar, după ce s-a stabilit planul de producţie al brigăzii. Ele sînt alcătuite de către colectivul metodic şi discutate de consiliul pedagogic al şcolii şi numai după aceea repartizate membrilor brigăzii. Asupra temelor de cercetare, ca şi asupra muncii experimentale a elevilor în colhoz, nu avem posibilitatea să ne oprim mai mult în prezentul articol.

Creîndu-se brigada de elevi în şcoală, colectivul pedagogic îşi propune printre altele şi sarcina de a îmbina mai strîns materia studiată la lecţiile de biologie, matematică, fizică, chimie şi alte obiecte, cu munca productivă.

Activitatea brigăzilor de producţie s-a dovedit a servi nu numai scopul producţiei, dar şi pe acela al educaţiei. Dacă această formă de activitate productivă a elevilor a fost menţionată în diferite documente de partid şi în diferite cuvîntări ale tovarăşului N. S. Hruşciov, fiind apreciată şi socotită ca una din formele importante de muncă a

[1] Notarea elevilor în şcoala sovietică se face de la 1 pînă la 5.

elevilor, aceasta a fost, în primul rînd, pentru faptul că aduce o contribuţie valoroasă la formarea conştiinţei elevilor, la realizarea scopului educaţiei comuniste.

Tovarăşul Hruşciov referindu-se la aportul valoros al brigăzii în educarea elevilor, apreciind marile succese de producţie ale brigăzilor din ţinutul Stavropol, spunea: *„Dumneavoastră desigur înţelegeţi că noi vorbim despre aceste minunate lucruri ale şcolarilor din ţinutul Stavropol, nu pentru că ne interesează producţia pe care ele o ridică. Nu, ceea ce este mai principal şi mai important constă în aceea că în brigada de elevi se cultivă şcolarilor respectul pentru munca productivă din agricultură, dragostea faţă de muncă. Aici se îmbină armonios învăţarea şi educarea la tineret a tendinţei de a fi folositori poporului, de a participa în producerea bunurilor materiale necesare societăţii. Brigăzile de elevi sînt şcoli de educare a constructorilor activi ai comunismului"* [1].

Într-adevăr, efectul educativ al muncii productive în cadrul brigăzii de elevi a început să iasă la iveală prin prezenţa unei atitudini pline de dragoste pentru munca productivă din agricultură. O dovadă o constituie şi faptul că, în fiecare an, mai mult de jumătate din absolvenţii ţinutului şi uneori chiar promoţii întregi ale şcolilor intră în rîndul muncitorilor din agricultură şi continuă studiile superioare la învăţămîntul fără frecvenţă, rămînînd mai departe în producţie. În ultimii 5 ani, în raionul Novo-Alexandrovsk, unde în toate şcolile au fost organizate brigăzi, din numărul absolvenţilor şcolilor din raion, 500 au rămas să lucreze în agricultură, 246 în întreprinderile industriale, iar 94 au plecat să lucreze pe şantierele puternicelor construcţii noi din ţară. Secretarul comitetului de partid al sovhozului „Stalin", vorbind despre tinerele vlăstare din Olghinsk, a spus: „Şcoala din Olghinsk este şcoala care dă oameni înaintaţi, inovatori ai producţiei. Tinerii lucrează; devin tractorişti, electricieni, grădinari; fetele, crescătoare de păsări, ciobăniţe etc.". La Şcoala medie Ali-Berdukov, regiunea Karaceaevo-Cercheză, în anul 1958 aproape o promoţie în frunte cu brigadierul Mehmed Mambriogov au intrat după absolvire în sovhozul „Habesk" şi au format o brigadă a ciobanilor care a devenit fruntaşă. Ei au continuat studiile superioare lucrînd în producţie. Efectul educativ al muncii brigăzii se oglindeşte mai semnificativ în faptul că sute de tineri educaţi şi crescuţi în brigadă sînt în prezent fruntaşi în colhozurile sau sovhozurile ţinutului.

Brigada de producţie a elevilor dă posibilitatea să se menţină colectivul de şcolari în perioada vacanţei de vară, asigurîndu-se astfel asupra elevilor o acţiune educativă unitară din partea pedagogilor şi a organizaţiei de comsomol şi pionieri. Ea permite să se organizeze munca şcolarilor pe cîmpurile colhozurilor şi sovhozurilor după cerinţele pedagogice. Şi înainte de apariţia brigăzilor de producţie ale elevilor în mediul sătesc şi în special în regiunea Stavropol, unde 90% din şcoli sînt în preajma colhozurilor şi sovhozurilor, mulţi elevi din clasele mari (cl. VIII—XI), participau la munca productivă de pe cîmpurile colhozurilor şi sovhozurilor. Dar atunci, pentru că elevii schimbau colectivul şcolii în perioada de vară că lucrau în grupe mici nestabile, răspîndite prin diferite brigăzi ale muncitorilor, nu era posibilă planificarea şi organizarea muncii elevilor după cerinţele pedagogice, şcoala nu avea posibilitatea să-şi exercite din plin influenţa sa educativă. Şcolarii nu aveau o imagine completă a muncii agricole, nu cunoşteau diversitatea ramurilor economiei colhozurilor şi sovhozurilor. Munca productivă îşi pierdea astfel din valoarea instructiv-educativă. Ea nu-şi aducea aportul deplin la rezolvarea sarcinilor directe ale şcolii — legarea învăţămîntului de producţie.

Activitatea desfăşurată în brigadă, avînd un caracter nemijlocit colectiv, educă la elevi sentimentul colectivismului, tovărăşiei şi prieteniei, le educă dragostea faţă de muncă şi faţă de avutul obştesc. Într-un raport al directoarei Şcolii de 8 ani nr. 11 din satul Moscova, raionul Izobilnensk, pentru Secţia de învăţămînt a ţinutului Stavropol, referindu-se la aportul brigăzii în închegarea colectivului şi cultivarea atitudinii tovărăşeşti se spunea: „După primul an de activitate a brigăzii de producţie a elevilor, în şcoala noastră se simte un suflu nou între elevi. A crescut sentimentul colectivismului şi al tovărăşiei. Unele co'ective de elevi ale şcolii noastre care înainte aveau abateri de la disciplină acum, după un an de activitate în brigadă, s-au disciplinat şi lucrează cu multă sîrguinţă şi înţelegere, ajutîndu-se reciproc şi dînd dovadă în toate împrejurările de un colectiv sudat".

[1] *N. S. Hruşciov:* Cuvîntarea la Consfătuirea fruntaşilor în agricultură din raioanele din nordul Caucazului, 1. II. 1961, Pravda.

Felul cum este organizată munca și odihna în brigadă, cum se desfășoară viața zilnică a brigăzii, disciplinează elevii și asigură o îmbinare armonioasă a educației prin muncă cu educația morală, estetică, fizică și intelectuală.

Brigada de elevi, spre deosebire de alte forme de legare a învățămîntului cu producția, reușește cel mai bine rezolvarea sarcinilor de educație și instrucție ale școlii. În rezolvarea acestor sarcini, școala se sprijină atît pe conducerea colhozurilor și sovhozurilor, cît și a colectivelor de părinți și a organizațiilor obștești.

Activitatea bogată a brigăzilor de elevi din ținutul Stavropol este, așadar, rezultatul muncii, al colaborării multor colective, și în primul rînd rezultatul orientării juste date învățămîntului de organele de partid și de conducere a învățămîntului.

Născută sub influența cerințelor stringente ale vieții, brigada de producție a elevilor, putem spune cu convingere, a trecut examenul „de maturitate" și în prezent ocupă un loc stabil în sistemul instrucției și educației din fiecare școală sătească a ținutului Stavropol. Această formă reușită de legare a învățămîntului cu producția, de educare a constructorilor activi ai comunismului, poate fi folosită cu succes și în țara noastră, unde există condiții asemănătoare.

DIDINA BĂRBULESCU aspirantă în pedagogie la Institut. V. I. Lenin, Moscova

DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ÎN REPUBLICA POPULARĂ DEMOCRATĂ COREEANĂ

Istoria învățămîntului din Coreea datează de multă vreme. Încă în anul 372 a luat ființă, pentru prima dată, Școala *„Thiahak"*, o instituție cu caracter de învățămînt superior de stat. Așa cum arată documentele, paralel cu o altă instituție de învățămînt superior de stat *„Kuchak"*, care a fost organizată mai tîrziu, s-au dezvoltat și instituțiile particulare de învățămînt, conduse îndeosebi de adepții lui *Confucius*. În afara acestora existau în toată țara școlile *„Sădan"*, al căror scop principal era acela de a răspîndi scrierea și cunoștințele în rîndurile poporului.

La sfîrșitul secolului al XVIII-lea, reprezentanții așa-zisei *„Școli a științelor practice" („Sirhak")* au criticat vechea învățătură a lui Confucius și au formulat o seamă de idei pedagogice progresiste, pătrunse de patriotism, umanism și încredere în puterea educației; aceste idei au jucat un mare rol în dezvoltarea teoriei clasice a învățămîntului din Coreea. Către sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea a luat naștere și s-a dezvoltat mișcarea patriotică antifeudală care, în domeniul învățămîntului a fost cunoscută sub denumirea de *„mișcarea pentru o nouă instructiune"*.

Imperialiștii japonezi, care au ocupat Coreea în perioada 1910—1945, sfidînd istoria lungă a Coreei și cultura ei națională, au ținut această țară într-o stare de înapoiere economică și culturală. Înainte de eliberare (1945) existau pe întreaga țară numai 1.372 școli elementare de șase clase, 50 școli medii cu durata de cinci ani și trei școli medii tehnice. Nu exista nici o instituție de învățămînt superior.

Ca urmare a sistemului de învățămînt de tip colonial-înrobitor și al dezinteresului total față de problema culturalizării maselor, milioane de copii nu urmau școala elementară. Numai 35% din copiii de vîrstă școlară urmau cursurile. Aceasta a făcut ca la eliberare numărul analfabeților, numai în Coreea de Nord, să fie de 2 300 000. Subliniem faptul că numai 1,8% din absolvenții școlilor elementare urmau cursurile școlilor medii, aceștia erau în proporție de aproape 100% fii ai moșierilor, ai burgheziei compradore și ai funcționarilor projaponezi înstăriți. Astfel, la Școala medie nr. 3 din Phenian, în 1944, printre cei 941 elevi nu exista nici un fiu de muncitor sau de țăran muncitor.

Conținutul învățămîntului în acea perioadă avea o orientare naționalist-șovină și mistic-religioasă, fiind complet rupt de interesele maselor populare. Predarea obiectelor se făcea exclusiv în limba japoneză. În perioada de la eliberarea țării de sub jugul japonez (15 august 1945), pînă la dezlănțuirea agresiunii americane împotriva poporului coreean (25 iunie 1950) s-au depus eforturi deosebite pentru lichidarea analfabetismului, lucru înfăptuit pînă în 1948. Numărul școlilor elementare și medii s-a mărit, au luat ființă numeroase instituții de învățămînt superior, s-au adus transformări radicale sistemului de învățămînt, conținutului său și s-a acordat o atenție deosebită pregătirii cadrelor didactice. În școlile de toate gradele, după eliberare, învățămîntul s-a predat în limba coreeană, iar compoziția socială a elevilor și studenților s-a schimbat în mod

radical, școlile medii, tehnice și facultățile devenind accesibile pentru toți fiii oamenilor muncii. Cu toate ororile din perioada războiului (1950—1953), învățământul nu a fost întrerupt, școlile lucrau în condiții foarte grele, în munți, subteran, bine adăpostite în timpul bombardamentelor. În acest timp, pentru copiii orfani, ai căror părinți au căzut în război, și pentru copiii luptătorilor s-au înființat case de copii și colonii; de asemenea, un număr însemnat de elevi și studenți au fost trimiși să-și facă studiile în țările socialiste.

După încheierea armistițiului, una din principalele sarcini a fost reconstruirea și construirea localurilor de școli. Numai în anii 1953—1956 au fost construite 25 000 săli de clasă, dintre care o bună parte prin munca și contribuția voluntară a cetățenilor. Acțiunea s-a continuat în 1957 și 1958, realizîndu-se cîte 5 000—6 000 săli de clasă pe an. În 1956, printr-un decret al Prezidiului Adunării Supreme a Republicii Populare Democrate Coreene a fost legiferată obligativitatea școlii elementare de 5 ani, iar în 1958 durata învățământului general obligatoriu a fost prelungită la 7 ani. Înfăptuirea învățământului general obligatoriu și gratuit de 7 ani, care asigură o temeinică bază de cultură întregului tineret, reprezintă o mare realizare a regimului democrat-popular din Coreea de Nord.

Ca urmare a dezvoltării învățământului și a avîntului spre cultură al maselor populare, peste un sfert din populația țării urmează cursurile școlare și universitare (peste 8 000 școli de toate gradele și 76 instituții de învățământ superior). Dacă se includ și oamenii muncii din producție care urmează diferite școli serale și învățământul fără frecvență, reiese că o treime din populația Coreei socialiste învață. Pînă la sfîrșitul lunii august 1960, instituțiile de învățământ de toate gradele au pregătit circa 3 200 000 absolvenți. Dintre aceștia, numărul celor care au terminat facultățile și școlile medii tehnice se ridică la aproximativ 100 000.

Statul acordă un puternic sprijin dezvoltării învățământului. Astfel, încă din luna martie 1959, guvernul Republicii Populare Democrate Coreene a hotărît desființarea taxelor școlare. În afară de aceasta, studenții și elevii din școlile tehnice beneficiază de burse de stat. Pentru elementele excepționale la învățătură există burse speciale: bursa „Kim Ir Sen", bursa „Kim Ciak" etc.

Studenților orfani li se asigură condiții optime de viață; ei primesc burse suplimentare speciale, iar celor repatriați din Coreea de Sud sau Japonia li se acordă bursa „Cea de-a zecea aniversare a creării Uniunii Tineretului Democrat", precum și un ajutor bănesc substanțial.

Pe lîngă acestea, toți studenții și elevii din școlile tehnice primesc în fiecare an uniforme gratuit.

Sporesc de la an la an alocațiile pentru învățămînt. De exemplu, numai în 1959 cheltuielile pentru învățămînt, pe cap de locuitor, s-au mărit de 8,4 ori în comparație cu anul 1949.

Dezvoltarea impetuoasă a învățămîntului de toate gradele din Republica Populară Democrată Coreeană își are izvorul în politica înțeleaptă a Partidului Muncii din Coreea, în superioritatea orînduirii socialiste și în marile succese obținute de poporul coreean în toate domeniile de activitate.

Pentru dezvoltarea continuă a învățămîntului, în hotărîrea din anul 1959 se prevăd unele măsuri importante de îmbunătățire a învățămîntului. Structura sistemului de învățămînt în baza acestei hotărîri va deveni următoarea:

1. grădinițe de copii
2. școli elementare de 4 ani
3. școli medii incomplete de 3 ani (clasele V—VII)
4. școli tehnice de 2 ani
5. școli tehnice superioare de 2 ani
6. școli speciale de 11 ani de: coregrafie, muzică, arte plastice, limbi străine și educație fizică
7. școli elementare (de 2 ani) și medii (de 3 ani), pentru completarea studiilor de cultură generală ale persoanelor din producție
8. institute de învățămînt superior (de 4 și 5 ani)
9. institute pedagogice (de 4 ani)
10. institute de învățători și educatoare
11. aspirantura (4 ani).

Principala trăsătură distinctivă a sistemului de învățămînt reorganizat o constituie caracterul său unitar, corelația și succesiunea sistematică a diferitelor grade și forme

de instruire, concordanța structurii organizatorice cu principiul îmbinării strînse a învățămîntului cu munca productivă, în cadrul tuturor instituțiilor de învățămînt.

Acest sistem de învățămînt, în care se îmbină în mod armonios teoria cu practica, creează condiții pentru ca tineretul școlar și universitar, lucrînd în diferitele sectoare ale producției bunurilor materiale, să-și poată verifica, consolida și completa cunoștințele teoretice, să-și formeze o concepție științifică despre lume și viață. Strînsa legătură dintre teorie și practică, dintre școală și producție, asigură nu numai însușirea temeinică a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor practice necesare unei profesii sau alteia, ci și formarea unor înalte trăsături morale cum sînt: patriotismul, atitudinea socialistă față de muncă și față de avutul obștesc, disciplină, spiritul colectivist, inițiativă și altele.

În felul acesta, tînăra generație este educată multilateral și pregătită pentru participarea rodnică la producția materială, creîndu-se premisele necesare lichidării deosebirilor esențiale dintre munca fizică și cea intelectuală.

Noul sistem de învățămînt se bazează pe obligativitatea școlii de 7 ani. Această școală dă elevilor o pregătire solidă de cultură generală și elemente de învățămînt politehnic, îi educă din punct de vedere moral, fizic și estetic, pregătindu-i — teoretic și practic — pentru munca social-utilă și pentru specializarea în cadrul școlii tehnice. Planul de învățămînt al claselor I—IV cuprinde: a) cultura generală 91,2% din totalul orelor; b) lucrările practice 8,8%.

În clasele V—VII obiectele de cultură generală ocupă 89,8% din totalul orelor, iar activitatea practică 10,2%.

Iată cum arată planul de învățămînt pentru clasele I—VII.

	I	II	III	IV	V	VI	VII
Limba coreeană (gramatica)	11	7	9	6	2	2	2
Compunerea		2	2	2	1	1	1
Literatura coreeană					4	3	2
Scrierea veche						1	1
Limba rusă					3	3	3
Aritmetica	6	6	6	6	7		
Algebră						3	4
Geometrie						2	2
Fizica						2	2
Chimia							2
Științe naturale				2	3	3	2
Geografie				2	2	2	2
Istoria				2	2	4	3
Desen	1	1	1	1	1	1	1
Caligrafia		2	1				
Muzica	2	2	1	1	1	1	1
Educația fizică	2	2	2	2	2	2	2
Activități practice	2	2	3	3	3	3	3
Instrument de socotit (șciot)					1	1	1
Total ore	24	24	25	27	32	34	34

O altă trăsătură importantă a noului sistem de învățămînt o constituie *introducerea învățămîntului tehnic obligatoriu cu durata de 2 ani* (după absolvirea școlii de 7 ani).

Astfel, durata învățămîntului obligatoriu în Republica Populară Democrată Coreeană devine de 9 ani. În prezent, circa 90% din absolvenții clasei a VII-a de la orașe și un procent mai scăzut de absolvenți de la sate sînt cuprinși în școlile tehnice de 2 ani. Pentru anul școlar 1961—1962 se prevede generalizarea completă a învățămîntului tehnic de 2 ani. Precizez că școala tehnică pregătește muncitori cu o calificare de gradul V și VI, îmbinînd în mod judicios instrucția tehnică cu pregătirea de cultură generală. Dovada elocventă că nu poate fi vorba de subestimarea unei laturi (pregătirea teoretică de cultură generală) sau a celeilalte (specializarea pentru producție), o reprezintă planul de învățămînt al școlii tehnice de 2 ani, în care disciplinele de cultură generală ocupă 53% din totalul orelor, obiectele tehnice de specialitate 20,5, iar practica în producție 26,5%.

De asemenea, se pune problema ca în următorii 3—4 ani să se treacă la obligativitatea învățămîntului tehnic superior. După cum se știe, școlile tehnice superioare pregătesc tehnicieni pentru economie. În planul de învățămînt al acestor școli, obiectele de cultură generală reprezintă 38%, cele tehnice (de specialitate) 37%, iar practica în producție 25% din totalul orelor. Potrivit prevederilor aceleiași hotărîri amintite mai sus, școlile medii (clasele VIII—X) nu mai primesc elevi, fiind în lichidare.

Noul sistem de învățămînt înlătură unele neajunsuri ce au existat în școlile tehnice care nu dădeau elevilor o pregătire serioasă de cultură generală, iar școlile medii nu dădeau tineretului o calificare profesională.

Vizitînd R.P.D. Coreeană am putut constata nemijlocit însuflețirea cu care muncesc cadrele didactice pentru educarea patriotică, revoluționară a elevilor, pentru legarea tot mai deplină a teoriei de practică prin activitatea desfășurată în laboratoare, în ateliere și în cabinete bine utilate. În instituțiile de învățămînt de toate gradele din Republica Populară Democrată Coreeană se aplică principiul „Să lucrăm învățînd și să învățăm lucrînd", adică principiul strînsei legături a învățămîntului cu practica, cu munca productivă, în scopul dezvoltării armonioase, multilaterale a tineretului.

Ca și în rîndurile celorlalte categorii de oameni ai muncii și printre cadrele didactice, printre elevi și studenți mișcarea „Cionlima" — linia generală a avîntului în construcția socialismului — a dat bune rezultate. Există în prezent 5 135 colective didactice, cuprinzînd 33 106 cadre ce sînt înscrise în mișcarea „Cionlima". Pentru cucerirea titlului de *„colectiv de profesori Cionlima"* toate colective de profesori și-au luat angajamente socialiste și depun eforturi susținute pentru îndeplinirea lor.

Conținutul angajamentelor socialiste depinde de situația reală a colectivelor de profesori. Totuși partea principală a angajamentelor socialiste — de la grădinițele de copii pînă la institutele de învățămînt superior — are următorul conținut:

— în primul rînd toți membrii colectivului trebuie să se caracterizeze printr-o unitate de idei, de voință și de acțiune în spiritul ideologiei marxist-leniniste, să-și iubească colectivul, să aibă o atitudine comunistă față de muncă și de proprietatea socialistă și să devină luptători neînfricați, dăruindu-și toate forțele, toată energia lor, pentru fericirea poporului și a patriei;

— în al doilea rînd, să-și ridice nivelul politico-ideologic și profesional și să sprijine pe cei ce vor avea nevoie de acest sprijin;

— în al treilea rînd, să lucreze cît mai mult în producție, să învețe din viața și activitatea muncitorilor și țăranilor, să cunoască progresul tehnic obținut în toate ramurile economiei naționale și, în același timp, *să-și însușească*, într-un an sau în cîțiva ani, o specialitate sau mai multe;

— în al patrulea rînd, să îndeplinească cu succes planul de învățămînt în școală, să realizeze integral prevederile programului, să se pregătească minuțios pentru fiecare lecție, să asigure un nivel ridicat al lecțiilor și să lupte împotriva rămînerii în urmă la învățătură;

— în al cincilea rînd, să manifeste inițiativă creatoare, să contribuie la pregătirea diferitelor materiale didactice, să lupte pentru o mai bună înzestrare a laboratoarelor și atelierelor, să organizeze consultații pentru studierea celor mai adecvate metode de predare. Cînd întregul colectiv de profesori îndeplinește toate aceste condiții, i se acordă titlul de „Colectiv de profesori Cionlima". Pentru prima dată acest titlu a fost acordat în anul 1960 colectivului de profesori din Școala medie „Donhîn" din Phenian.

Anul acesta a avut loc o conferință pe țară a profesorilor fruntași; cu acest prilej s-au stabilit unele sarcini privind: ridicarea nivelului politic al profesorilor; întărirea muncii de educație comunistă a elevilor, folosirea pe scară largă a exemplelor oferite de viața luptătorilor revoluționari.

Pentru aceasta, în fiecare unitate școlară există un cabinet pentru studierea istoriei Partidului Muncii din Coreea. Cadrele didactice urmăresc în mod deosebit educarea elevilor în spiritul ideii „toți pentru unul și unul pentru toți", prin legarea conținutului învățămîntului de necesitățile practice ale construirii socialismului în Republica Populară Democrată Coreeană și extinderea hotărîtă a metodei „Cion San Ri", care constă: în deplasarea cu regularitate a cadrelor cu muncă de răspundere la unitățile subordonate, pe timp limitat, pentru conducere, organizare și îndrumare efectivă și pentru lichidarea fenomenelor de birocratism.

Succesele dobîndite în domeniul învățămîntului, ca și în celelalte sectoare ale construcției socialiste din Republica Populară Democrată Coreeană, sînt rodul conducerii înțelepte și ferme a poporului coreean de către Partidul Muncii din Coreea.

Prof. *Pompiliu I. Vilcu*

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

„ORGANIZAREA ŞI EDUCAREA COLECTIVULUI DE ELEVI" *

În prelegerea „Despre educaţia prin muncă. Raporturile, stilul şi tonul în colectiv", din ciclul de prelegeri consacrate problemelor educaţiei în şcoala sovietică, Anton Semionovici Makarenko arăta că în Uniunea Sovietică există „...colective minunate, foarte bine organizate, cu o conducere centralizată, cu stil, cu frumuseţe..." [1]. Marele pedagog recomanda lucrătorilor Comisariatului Învăţământului al R.S.F.S.R., pentru care a ţinut aceste prelegeri în anul 1938, să ia măsuri în vederea generalizării şi răspîndirii acestei experienţe.

Monografia „Organizarea şi educarea colectivului de elevi", alcătuită de către un colectiv de pedagogi sovietici şi apărută recent în versiune romînească, constituie o expresie a traducerii în viaţă a îndemnului lui Makarenko de a se generaliza experienţa înaintată a şcolilor în domeniul organizării şi educării colectivului de elevi.

Întreaga lucrare este axată pe ideea că o influenţă pozitivă şi eficientă asupra individului se poate realiza numai acţionînd asupra colectivului din care acesta face parte. Din primul capitol se scoate în evidenţă faptul că cel mai talentat pedagog nu poate obţine rezultate bune în formarea personalităţii elevilor săi dacă nu se sprijină pe un colectiv bine închegat care, prin forţa opiniei sale, să exercite o influenţă pozitivă asupra fiecărui elev încadrat în acel colectiv. Influenţa pe care colectivul o exercită asupra fiecărui elev trebuie să fie just orientată, corespunzînd, prin conţinutul ei, sarcinilor educaţiei comuniste. În orientarea opiniei colectivului de elevi, rolul principal îl are colectivul de pedagogi, permanent sprijinit de către organizaţia de pionieri şi de comsomol.

Autorii se ocupă şi de unele procedee greşite în organizarea şi educarea colectivului de elevi. Unii pedagogi grăbiţi consideră că după ce a fost creat activul de elevi sarcina închegării colectivului a fost terminată şi nu mai este necesar ca acest colectiv să avanseze în etapa următoare, superioară, cînd nu numai activul, ci toţi elevii vor fi profund pătrunşi de răspunderea pe care o au în faţa colectivului şi să lupte din toate puterile pentru cauza lui. Dacă în unele şcoli se creează asemenea colective, se întîmplă uneori ca acţiunea de perfecţionare a lor să nu se continue şi, din această cauză, ele stagnează, rămînînd dezarmate în faţa unor situaţii noi ca aceea cînd primesc elevi de la alte şcoli, care trebuie să fie integraţi în colectiv.

---

* Culegere de articole sub redacţia N. I. Boldîrev. Traducere din limba rusă, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1961.

[1] A. S. Makarenko, Opere pedagogice alese, volumul I, ediţia a 3-a, E.S.D.P., 1960, p. 167.

Procesul muncii cu colectivul de elevi este îndelungat și această acțiune nu trebuie pierdută din vedere nici un moment, pentru că atunci va slăbi și munca instructiv-educativă, indisolubil legată de sarcinile închegării și educării colectivului de elevi.

Închegarea colectivului de elevi presupune, în primul rînd, *formularea unor cerințe unitare* față de elevi, problemă care face obiectul capitolului al doilea al lucrării.

Cerințele unitare au rolul să formeze la elevi o înaltă exigență, care trebuie să crească proporțional cu nivelul dezvoltării la care a ajuns colectivul. Ele contribuie la pregătirea viitorului constructor al societății comuniste, căruia i se vor pune în față perspective ferme. Cu ajutorul cerințelor unitare îl convingem treptat pe elev că el are îndatoriri față de societatea socialistă și că răspunde de faptele sale. Pentru ca cerințele unitare să contribuie, într-o cît mai mare măsură, la aceasta, ele trebuie să fie stabilite în funcție de gradul de organizare a colectivului de elevi, de etapele activității instructiv-educative, iar pentru ca să fie îndeplinite este necesară asigurarea unor condiții favorabile : lecții și activități interesante, controlul îndeplinirii lor la timp, respectarea cu strictețe a cerințelor de către toți profesorii, de către întregul colectiv pedagogic. Autorii dau exemple interesante care îl conving pe cititor de rezultatele negative la care poate să ducă discordanța dintre membrii colectivului pedagogic în respectarea cerințelor unitare o dată stabilite pentru întreaga școală. O astfel de lipsă de unitate îi demobilizează pe copii și frînează munca educativă pozitivă a acelor profesori care vor să-și aducă cu conștiinciozitate contribuția la organizarea și educarea colectivului de elevi.

În formularea cerințelor unitare trebuie respectate anumite *principii*. În primul rînd, se vor lua în considerație *particularitățile individuale ale elevilor*. În cazul celor care încalcă disciplina, deși fac parte dintr-un colectiv închegat, va fi folosită severitatea care nu este indicată în cazul altor individualități. Respectarea cerințelor de către elevi trebuie să aibă loc în mod progresiv, să se creeze elevilor condiții pentru a le îndeplini, iar acolo unde se semnalează abateri să se recurgă la munca de lămurire, la jurnalul de clasă, la criticarea vinovatului cu prilejul raportului elevului de serviciu etc. Deși conținutul cerințelor unitare este același pentru toți elevii școlii, metodica formulării lor trebuie să difere după clasă, să se țină seamă de spiritul de coeziune și de nivelul organizării clasei. Autorii relevă aici importanța muncii diriginteluí, care trebuie să țină seama de situația concretă, să știe cum să introducă cerințele unitare ale școlii în clasa de care răspunde, să discute cu acei profesori care nu cer elevilor să respecte cerințele unitare și să urmărească îndeplinirea cerințelor indicate în afară de școală.

În etapa inițială a organizării colectivului de elevi, o mare importanță o are *problema formării activului acestui colectiv*, problemă de care depinde, după cum arăta Makarenko, nivelul de dezvoltare și gradul lui de coeziune. Sugestiile prețioase ce se dau în lucrare în legătură cu activul vor fi de un mare ajutor pentru educatorii din școlile noastre. În componența activului nu trebuie să intre neapărat premianții, deoarece se întîmplă uneori ca aceștia să nu fie buni activiști, cărora li se cere multă energie, inițiativă, autoritate. Pentru a fi sigur că a recrutat pentru activ pe cei mai indicați elevi, dirigintele îi va observa în timpul activității lor din școală și din-afară de școală.

O deosebită importanță se acordă, în acest capitol al lucrării, comitetului de elevi, care contribuie la închegarea colectivului școlii, luptînd împotriva tendințelor de izolare a unor clase, pe care le antrenează la activitățile, preocupările și interesele comune ale școlii. Comitetul de elevi pe școală trebuie să organizeze, împreună cu comitetul de comsomol și cu

colectivul de conducere al unității de pionieri, acțiuni pe școală, să urmărească pas cu pas activitatea claselor, a diferitelor comisii, colective sau consilii, să dirijeze toate eforturile spre închegarea continuă a colectivului școlii.

S-a arătat mai înainte că activul trebuie lărgit pînă la limita la care toți elevii să posede calități de activiști și să acționeze în interesul colectivului. Procedeul indicat de autori pentru a se ajunge la acest stadiu, este încredințarea unor sarcini temporare, care nu necesită eforturi îndelungate și pe care o pot realiza și elevii care nu posedă suficient spirit de organizare. Rezultatele îndeplinirii acestor sarcini sînt vizibile într-un termen relativ scurt, provocînd satisfacție și acelor elevi care sînt mai puțin activi. A. S. Makarenko arăta că tocmai cu ajutorul acestui tip de sarcini a reușit să educe un activ numeros, *cu un înalt simț de răspundere*. Pentru ca sarcinile temporare să insufle elevilor dorința de a participa la activitatea comună a colectivului, ele trebuie să fie strîns legate de problemele colectivului, să fie date gradat, în unele cazuri în numele întregului colectiv și să se respecte particularitățile individuale ale elevilor.

Pentru ca munca activului să fie reușită, el trebuie atras la rezolvarea sarcinilor ce stau în fața școlii, ajutat și controlat la timp, recompensat cînd este cazul, iar pe lîngă acestea să i se asigure posibilitatea de a munci independent, de a avea legături cu viața înconjurătoare și continuitate în muncă.

Un colectiv de elevi ia naștere, se întărește și se dezvoltă *continuu numai în procesul unei susținute activități practice colective, conștiente și bine orientate, folositoare atît școlii, cît și întregii societăți*. Monografia cuprinde un capitol întreg în care sînt prezentate *formele de bază ale activității colective a elevilor*, care sînt tratate pe larg, cu numeroase exemple din experiența școlilor. Autorii tratează despre activitatea practică în comun a elevilor, despre rolul muncii în închegarea colectivului, despre autodeservire, munca în producție, în gospodăria școlară, care imprimă colectivului de elevi trăsături specifice, *educînd adevărați patrioți*, oameni devotați operei de construire a comunismului. Dar pentru atingerea acestor scopuri educative este *nevoie ca munca elevilor* să fie creatoare, luminată de perspective atractive, pentru a nu le slăbi interesul. Ea va fi dozată cu chibzuință și va cuprinde elemente de joc pentru a nu avea o influență negativă asupra sănătății elevilor.

Activitatea în comun a elevilor trebuie să se desfășoare și în domeniul ridicării nivelului de cunoștințe. În lucrare sînt prezentate metode menite să ducă la obținerea de către elevi a unor rezultate bune la învățătură. Este combătută concepția greșită a unor profesori și elevi, care susțin că rezultatele bune la învățătură sînt o chestiune personală a fiecărui elev, rolul colectivului fiind foarte limitat în rezolvarea acestei probleme. Profesorii și diriginții, ajutați de activul de pionieri și de comsomol, trebuie să formeze la elevi convingerea că colectivul este răspunzător de succesele sau insuccesele la învățătură ale fiecăruia dintre ei și fiecare dintre ei răspunde de succesele sau insuccesele tuturor elevilor din clasă sau școală. În lucrare se indică și unele metode pentru ajutorarea reciprocă la învățătură.

Printre formele de activitate colectivă a elevilor, un loc important îl ocupă activitatea sportivă și jocul. Prima ajută la dezvoltarea fizică a copiilor, precum și la educarea curajului, rezistenței, capacității de a învinge greutățile. Dacă este interesant, bogat în conținut, pitoresc, jocul contribuie la închegarea colectivului de elevi, dezvoltă deprinderile organizatorice.

În organizarea activității colective a elevilor se obțin rezultate bune dacă se procedează metodic. Makarenko arăta că nu se poate organiza un colectiv dacă în fața lui nu se află o *perspectivă clară, atrăgă-*

toare, așteptată de elevi cu mult interes.

„Omul nu poate trăi pe lume dacă nu zărește în față nimic care să-i facă bucurie. Adevăratul stimulent al vieții omului este bucuria zilei de mîine. În practica pedagogică, această bucurie a zilei de mîine apare ca fiind unul din cele mai însemnate obiective ale muncii. Mai întîi trebuie să organizezi bucuria însăși, s-o trezești la viață și s-o arăți ca pe o realitate" [1].

Pentru că în cercetările lor autorii au constatat că directorii de școli, diriginții și alți educatori se izbesc de mari greutăți în alegerea perspectivei, ei precizează condițiile de care trebuie să se țină seamă pentru aceasta. De exemplu, dacă este vorba de o școală cu elevi nedisciplinați, nu se va trece la rezolvarea altor sarcini, deoarece disciplina este o condiție esențială pentru rezolvarea acestora. Sînt și colective nepregătite pentru rezolvarea unor probleme importante care stau în fața școlii. În cazul acesta exigențele trebuie să fie micșorate, elevilor li se vor pune în față perspective pe puterile lor, care să le producă într-adevăr bucurie, să-i stimuleze și nu să-i descurajeze. În fața colectivelor cu rezultate slabe la învățătură trebuie puse perspective legate de muncă, sport, joc, dacă se constată că în aceste domenii pot fi mobilizați mai ușor. Treptat, acestor perspective le va lua locul perspectiva luptei pentru o înaltă calitate a cunoștințelor. În cazul cînd trebuie rezolvate simultan mai multe sarcini, se va începe cu cea mai atractivă, care poate să creeze climatul favorabil, pregătind pe celelalte: o serbare sau o excursie. Dar pedagogii trebuie să fie preocupați nu numai de conținutul perspectivelor, ci și de situarea lor în timp, de volumul activității care trebuie depusă pentru realizarea lor, de măsura în care îi interesează pe elevi, de măsura în care pune stăpînire pe gîndirea și pe voința lor. Pentru realizarea perspectivelor un rol deosebit îl au întrecerea socialistă, participarea elevilor la viața înconjurătoare, la munca social-utilă.

În formularea perspectivei este necesar să se păstreze și să se întărească toate elementele valoroase, tot ceea ce este prețios, un bun cîștigat în procesul activității anterioare. Tradiția are menirea să întărească colectivul, să facă viața mai ușoară, mai luminoasă, mai veselă, iar în al doilea rînd îl scutește de a crea ceea ce a mai fost creat. După cum arată Makarenko, să se folosească un oarecare conservatorism instinctiv, dar un conservatorism de tip bun.

Capitolul VI al monografiei este consacrat *colectivului clasei.* Încă de la început, autorii se ridică împotriva a două puncte de vedere, comode pentru unii pedagogi. Primul constă în izolarea colectivului clasei de cel al școlii, al doilea în considerarea colectivului clasei ca o simplă cantitate din colectivul școlii și nu ca o componentă a lui, o parte constitutivă. Se precizează că elementele specifice fiecărui colectiv de clasă trebuie să contribuie la plămădirea colectivului școlii, după cum colectivul școlii trebuie folosit pentru ridicarea, la un nivel tot mai înalt, a organizării și educării colectivului clasei. Trebuie găsite pentru aceasta formele de legătură cele mai potrivite în situația și în condițiile respective: informarea claselor cu privire la viața școlii, participarea lor la activitatea comună a colectivului, activitatea comună a claselor paralele, patronarea claselor mici de către cele mari. Sînt indicate, de asemenea, mijloacele prin care colectivul școlii poate influența colectivele claselor: recompensarea faptelor pozitive ale unor clase de către colectivul școlii, popularizarea influenței înaintate, ajutorarea claselor.

La integrarea colectivului clasei în cel al școlii, un rol de mare importanță îl are dirigintele. El trebuie să vegheze ca perspectivele colectivului școlii să devină perspective ale clasei, elevii unor anumite

[1] A. S. Makarenko, Poemul pedagogic, E.S.D.P., 1956, p. 572—573.

clase să nu aibă atitudine de „consumator", adică doar să participe la acţiunile şcolii (serbări, distracţii) şi să beneficieze de ele fără a fi depus vreun efort.

În organizarea şi educarea colectivului de elevi, de o mare importanţă este *opinia colectivului de elevi*, judecata morală a colectivului, care-i ajută pe elevi să-şi aprecieze just, în perspectiva moralei comuniste conduita proprie şi a colegilor lor, le educă sentimentul onoarei cetăţeneşti, al datoriei, conştiinţa obligaţiilor faţă de alţi oameni. Unul dintre mijloacele principale pentru formarea opiniei colectivului de elevi sînt convorbirile etice, care pot fi organizate cu toată clasa, cu elevi izolaţi, cu o grupă sau cu detaşamentul de pionieri. În şcolile sovietice se folosesc convorbiri pe care elevii le pregătesc în mod special, iar altele care au loc ocazional, fără ca să fi fost pregătite în prealabil. Tipul convorbirii se stabileşte în funcţie de temă, de situaţia concretă a clasei, de gradul de dezvoltare a colectivului de elevi, de necesităţile lui.

În desfăşurarea convorbirilor trebuie evitat şablonul, faptele vor fi selecţionate cu grijă, atît cele pozitive — care trebuie să predomine — cît şi cele negative. În pregătirea şi desfăşurarea convorbirii trebuie să se ţină seamă de vîrsta elevilor. Convorbirea să nu degenereze în dădăceală, întrebările să fie puse cu pricepere, ca să aibă caracter de dezbatere, să existe în cadrul ei o confruntare de păreri.

Autorii atrag atenţia că nu este suficientă convorbirea etică. Rezultatele ei trebuie fructificate prin activitatea ulterioară a elevilor. În caz contrar, şcolarii se obişnuiesc să vorbească frumos şi corect despre problemele de morală, dar comportarea lor nu se îmbunătăţeşte. Profesorii şi diriginţii vor stimula elevii ca să găsească ei înşişi forme de aplicare în practică a noţiunilor morale. În formarea opiniei colectivului o contribuţie de seamă o pot aduce *gazeta de perete, radioul* şi adunările.

În ultimul capitol al lucrării — unul dintre cele mai importante — este dezbătută problema atitudinii şcolarilor faţă de colectiv şi unele aspecte ale manifestării acestei atitudini.

Colectivul de elevi, important factor în procesul educativ, acţionează diferit asupra formării personalităţii fiecărui elev. Receptivitatea elevului faţă de influenţa pe care o exercită colectivul asupra personalităţii lui depinde, într-o mare măsură, de modul în care acesta se manifestă în colectiv, (dacă el participă la viaţa clasei, dacă înţelege hotărîrile colectivului, dacă îmbogăţeşte activitatea colectivului cu iniţiativa sa ori evită să-şi aducă aportul). Pedagogii au sarcina să educe la elevi o atitudine justă faţă de colectiv, fără ca problema să fie neglijată sub celălalt aspect, acela al atitudinii colectivului faţă de elev. Dacă colectivul nu ia în seamă părerea elevului, el se îndepărtează de colectiv, devenind un individualist. Chiar şi elevii de vîrstă mică — contrar părerilor greşite ale unor pedagogi — pot fi atraşi în viaţa colectivă. Ei se încadrează, participă la serbări, activează la gazeta de perete etc. Elevilor, inclusiv celor mici, li se va cultiva ataşamentul nu numai faţă de colectivul clasei, ci şi faţă de cel al şcolii.

Pedagogii vor trebui să cunoască *adevărata atitudine a elevului faţă de colectiv*, deoarece aceasta determină linia principală de conduită a elevilor, iar prin conduită se formează personalitatea. Atitudinea elevului faţă de colectiv îşi are latura sa subiectivă, adică el şi-o resimte lăuntric, şi latura obiectivă, care se exteriorizează în purtarea lui. Pedagogul trebuie să ştie asupra cărei laturi să insiste mai mult, să nu piardă nici un moment din vedere atitudinea predominantă a elevului faţă de colectiv. Autorii recomandă studierea sistematică a acestei atitudini. Ei încearcă şi o clasificare a tipurilor *principale de atitudine a şcolarilor faţă de* colectiv: tipul cu atitudine pozitiv-activă

— care manifestă tendința de a participa activ la viața clasei, a școlii, de a fi folositor — și tipul cu atitudine negativ-activă, care manifestă dragoste față de colectiv, dar nu are inițiativă. Atitudinea negativ-activă se manifestă mai mult la elevii veniți de la altă școală și este justificată cînd aceștia nu sînt de acord cu unele atitudini greșite ale colectivului.

Atitudinea elevului față de colectiv are drept cauză particularitățile colectivului, experiența de viață a elevului, particularitățile lui de vîrstă și individuale.

Nu este posibil să epuizăm într-o recenzie bogăția de idei pe care le cuprinde această monografie plină de învățăminte pentru directorii de școli, diriginții, instructorii de pionieri și profesorii din școlile de cultură generală din patria noastră.

Prețioasele metode și procedee referitoare la organizarea și educarea colectivului de elevi, expuse în lucrare, vor fi de un real folos pedagogilor noștri, creatori de colective minunate, de oameni noi.

M. NICOLAE

Lucrări ale Institutului german pentru perfecționarea profesională

PLANUL SEPTENAL ȘI SARCINILE CALIFICĂRII PROFESIONALE ÎN REPUBLICA DEMOCRATĂ GERMANĂ *

Al treilea Congres pedagogic profesional de la Leipzig (13—15.I.1960) — a cărui dare de seamă este prezentată în broșura de față — a analizat „Propunerile C. C. ale Partidului Socialist Unit German referitoare la calificarea muncitorilor și la dezvoltarea pregătirii profesionale în R.D.G.". Aceste propuneri au fost, în prealabil, mult discutate de populația muncitoare din R.D.G.

La Congres, peste 1 200 de muncitori, țărani muncitori, profesori-maiștri, instructori, economiști, oameni de știință, reprezentanți din aparatul de stat și ai organizațiilor sociale au dezbătut sarcinile calificării profesionale a tineretului în septenal. În cadrul discuțiilor s-au abordat nu numai problemele pregătirii cadrelor pentru industria și agricultura socialistă, dar și probleme de comerț, de igienă și sănătate socială.

În primul rînd, a reieșit că propunerile C. C. al P. S. U. G. au fost viu discutate, aprobate și au declanșat o mare inițiativă. În multe întreprinderi și instituții au apărut inițiative în domeniul calificării profesionale. La Congres s-a putut raporta că propunerile Comitetului Central sînt realizate cu succes.

În al doilea rînd, s-a constatat că dorința de a învăța, de a se califica, de a avea un nivel cultural mai înalt a cuprins o mare parte a muncitorilor din R.D.G.

Calificarea muncitorilor este o parte indisolubilă a construcției socialiste, iar victoria socialismului poate fi obținută numai prin sporirea productivității muncii, care cere, la rîndul ei, o calificare cît mai înaltă.

Pregătirea profesională a ucenicilor se va baza pe școala medie politehnică de cultură generală de 10 clase. După absolvirea acesteia, ucenicii se califică în școli profesionale pe lîngă întreprinderi și în atelierele și secțiile productive ale întreprinderilor industriale, agricole, comerciale, de transporturi și de meserii. Timpul de

* Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1960, 207 pagini.

pregătire pentru cele mai multe profesii este de doi ani, iar în unele, mai complexe, de trei ani. Pregătirea constă din învățămînt tehnic productiv (instruirea profesională practică și teoretică), matematică, științele naturale, științele sociale, studiul limbilor și sport.

Cunoștințele se predau de către profesori, profesori-maiștri și instructori. Calificarea profesională va trebui să fie strîns legată de viață, mai ales de producția socialistă, accentuîndu-se asupra învățămîntului de cultură generală. Tinerii, în decursul calificării profesionale, vor fi educați în spiritul muncii în colectiv pentru a deveni buni muncitori.

Realizarea unei înalte calificări profesionale nu se poate face decît cu cadre didactice cu o calificare mai înaltă. Pentru aceasta se va dezvolta aspirantura pentru pedagogii profesioniști.

Muncitorii din producție își completează calificarea prin universitățile populare din uzine, unde își însușesc o a doua specialitate, înrudită cu specialitatea principală, pe care o profesează. Pentru calificarea muncitorilor agricoli există universități populare sătești și unele școli speciale agricole. Muncitorii care nu pot fi cuprinși în sistemul prezentat mai sus se pot califica prin emisiunile radiofonice și de televiziune, care transmit cunoștințe tehnico-științifice, de cultură generală și muzicală. Cabinetele tehnice joacă și ele un rol important în calificarea oamenilor muncii.

Prof. IULIAN TOMEANU

MATERIAL INFORMATIV PRIVIND CÎTEVA PROBLEME FUNDAMENTALE DE PERFECȚIONARE PROFESIONALĂ ÎN ȚĂRILE SOCIALISTE *

Broșura cu titlul de mai sus, publicată de Institutul german de perfecționare profesională, cuprinde darea de seamă asupra primului seminar internațional pentru perfecționare profesională, ținut la Berlin între 26—29 mai 1960, seminar la care au participat reprezentanții țărilor socialiste din Europa.

În cadrul seminarului s-au discutat următoarele :

1) Problemele fundamentale ale sistemului profesional de perfecționare, modul de alcătuire a planurilor de învățămînt.

2) Colaborarea internațională în munca de perfecționare profesională.

Fiecare delegație a prezentat un referat, urmat de discuții. S-a putut dobîndi astfel o privire generală asupra problemei perfecționării profesionale. A reieșit, îndeosebi, că în legătură cu dezvoltarea imperioasă tehnică, economică și politică, în sistemul de instrucție au loc schimbări profunde, care pun și pe pedagogii care se ocupă de învățămîntul profesional în fața unor noi și complexe probleme.

S-a hotărît ca Secția de perfecționare profesională din Ministerul pentru Educația Poporului din R.D.G. și Institutul german pentru perfecționare profesională, să analizeze aceste materiale informative și să le compare cu dezvoltarea perfecționării profesionale în Republica Democrată Germană.

În viitoarele seminarii internaționale vor fi discutate și alte probleme care interesează deopotrivă țările socialiste, iar pe această bază se va dezvolta treptat munca științifică internațională pentru soluționarea problemelor de pedagogie profesională.

* Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1960.

Din raportul delegaţiei sovietice a reieşit că în faza trecerii la comunism, producţia modernă este înzestrată cu maşini şi mecanisme complexe, care cer muncitorului numeroase cunoştinţe generale şi de specialitate. În consecinţă, pregătirea profesională a muncitorilor include elemente de perfecţionare tehnică-inginerească. În sistemul de pregătire profesională din Uniunea Sovietică profesiile sînt împărţite în patru grupe principale, ultima grupă cuprinzînd profesiile legate de folosirea, organizarea şi reglarea de aparate de precizie şi automate. Timpul de perfecţionare variază după complexitatea profesiunii.

Materialul prezentat de delegaţia Republicii Democrate Germane cuprinde chestiuni fundamentale pentru sistemul de pregătire profesională: principii pentru analiza aptitudinilor, pentru determinarea profilurilor profesionale, planurile de învăţămînt, principiile de întocmire a planurilor, sistemul de învăţămînt profesional din Republica Democrată Germană.

Delegaţia cehoslovacă a prezentat cîteva probleme fundamentale ale perfecţionării profesionale în Republica Socialistă Cehoslovacă, arătînd care sînt cerinţele principale pentru educaţia profesională a generaţiei tinere, modul de întocmire a planurilor de învăţămînt, problema profesiilor cu profil lărgit.

În intervenţia sa, delegaţia romînă a arătat că perfecţionarea profesională în ţările socialiste se dezvoltă continuu în raport cu cerinţele economiei. Schimbul internaţional de experienţă, seminariile şi congresele pentru problemele perfecţionării muncitorilor şi tehnicienilor sînt un ajutor efectiv la dezvoltarea conţinutului şi formelor de organizare ale perfecţionării profesionale. În raport sînt cuprinse următoarele probleme: sarcinile fundamentale ale perfecţionării profesionale, modul de organizare a perfecţionării teoretice şi practice în R.P.R., calificarea muncitorilor, planurile de învăţămînt.

Probleme asemănătoare au fost tratate şi în rapoartele prezentate de R. P. Polonă şi R. P. Bulgaria.

Materialul informativ cuprins în broşura despre problemele fundamentale ale perfecţionării profesionale în ţările socialiste constituie o nouă dovadă a posibilităţilor de colaborare între ţările din sistemul mondial socialist.

CĂI NOI PENTRU CALIFICAREA MUNCITORILOR*

În broşura „Căi noi pentru calificarea muncitorilor", un colectiv al întreprinderii „Noroc bun" din Sonderhausen prezintă experienţa acumulată pînă acum. „Noroc bun" este un combinat de produse pe bază de potasiu. Cînd a fost naţionalizată, uzina se găsea într-o stare cu totul necorespunzătoare. În sarcina conducerii şi a muncitorilor intra reconstrucţia şi reutilarea fabricii şi, legată de aceasta, şi calificarea muncitorilor. Munca de calificare a devenit o sarcină a întregului colectiv, a cadrelor de conducere a partidului, a organizaţiilor de masă şi a conducerii întreprinderii.

Pe lîngă instruirea profesională, s-a dat muncitorilor şi o pregătire politică şi de cultură generală. În aceste împrejurări s-a născut şcoala industrială de pe lîngă uzină cu sarcina de a transmite muncitorilor cunoştinţe tehnice. După reconstruirea uzinei şi modernizarea instalaţiilor, s-a ivit necesitatea de a pregăti lucrători, care să poată deservi instalaţiile mecanice şi automatizate, precum şi instalaţiile electrice de măsurat şi reglat.

Pentru realizarea sarcinilor de calificare a muncitorilor, organizaţiile şcolare, care lucrau izolat, au fost coordonate, luînd

* Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1960.

ființă Academia muncitorească pe lîngă întreprindere. Într-un număr special al gazetei de perete s-a adus la cunoștință muncitorilor că s-a înființat Academia muncitorească, arătîndu-se scopul ei: de a realiza, prin coordonarea organizării și școlarizării, calificarea sistematică și la nivelul cel mai înalt a muncitorilor. S-a arătat și structura viitoarei Academii și s-au prezentat planurile de învățămînt. În acest fel s-a trezit interesul muncitorilor pentru Academie și pentru calificare. Iată, de exemplu planurile de învățămînt ale acestei Academii.

1) Cursuri pentru a doua specialitate; 2) Cursuri de calificare pentru noi agregate; 3) Calificarea mai departe în profesiunea de pînă acum; 4) Calificarea pentru obținerea clasei a X-a în școala medie serală; 5) Cursuri de pregătire pentru maiștri.

Asemenea măsuri de calificare a muncitorilor dovedesc faptul că în Republica Democrată Germană, grija pentru formarea *omului nou* este situată pe același plan cu grija pentru introducerea tehnicii celei mai înaintate. Fără îndoială că *tehnica nouă* mînuită de un *om nou* va asigura sporirea continuă a productivității muncii.

Prof. IOSIF I. GABREA

CĂRȚI NOI PRIMITE DE BIBLIOTECA CENTRALĂ PEDAGOGICĂ

P. M. IAKOBSON — Izucenie ciuvstv u detei i podrostkov. (Razvitie nravstvennîh u școlnikov). Psihologhiia ciuvstv. Ciast II. Moskva, Ucipedghiz, 1961, 216 pag. *(Studiul sentimentelor la copii și adolescenți. Dezvoltarea sentimentelor morale la elevi. Psihologia sentimentelor. Partea a II-a.)*

Lucrarea de față este continuarea „Psihologiei sentimentelor" apărută în 1958. Ideea fundamentală a lucrării este caracterul social și complex al sentimentelor omenești. Cu toate deosebirile individuale în domeniul sentimentelor, acestea sînt totdeauna, prin natura lor, sociale și istorice. Această concepție este net opusă celor care pun accent pe latura primitivă și biologică a emoțiilor și sentimentelor omenești. Autorul se ocupă, în această lucrare, de dezvoltarea și educarea sentimentelor la copii și adolescenți, mai cu seamă de sentimentele morale, pe care le studiază experimental.

Dezvoltarea sentimentelor constituie una din laturile importante ale formării personalității, fiind determinată de formarea atitudinii copilului față de realitate. Condiția de bază a educării sentimentelor, spune Iakobson, constă în organizarea vieții și activității copilului, menită să-i asigure posibilitatea de a trăi sentimente superioare din punct de vedere al sarcinilor educației, să-i îmbogățească și să-i îndrumeze experiența emoțională, mai ales pe aceea a sentimentelor morale.

Cartea este destinată cadrelor didactice și cercetătorilor în domeniul psihologiei experimentale.

O. I. GALKINA: Razvitie prostranstvennîh predstavlenii u detei v nacialnoi școle. Moskva, Ucipedghiz, 1961, 90 pagini *(Dezvoltarea reprezentărilor spațiale la copiii din școala elementară)*.

Autorul se ocupă de dezvoltarea reprezentărilor spațiale (de formă, întindere, direcție) la elevii claselor I—IV în procesul însușirii cunoștințelor de desen, geometrie elementară, lucru manual, geografie. Întrucît reprezentările se dezvoltă numai în procesul activității și pe baza percepțiilor adecvate, peda-

gogul trebuie să dirijeze observațiile elevilor.

Autorul arată că metodica actuală a predării în școala elementară nu ține seama îndeajuns de rolul reprezentărilor spațiale în procesul însușirii cunoștințelor. Din această cauză, multe din cunoștințele copiilor au un caracter formal și imprecis. Pe baza analizei datelor rezultate din cercetări, autorul fixează unele etape fundamentale în dezvoltarea reprezentărilor spațiale la copii și propune o serie de procedee metodice, care ușurează formarea acestora, contribuind la o însușire temeinică a cunoștințelor.

Lucrarea este destinată metodiștilor și învățătorilor, precum și cercetătorilor în domeniul pedagogiei și psihologiei.

E. A. ARKIN: Pisma o vospitanii detei. Perepiska s roditeleami. Moskva, Ucipedghiz, 1961, 152 pagini (*Scrisori despre educația copiilor. Corespondența cu părinții*).

Profesorul E. A. Arkin (1873—1948) a fost un cunoscut pedagog sovietic, membru activ al Academiei de științe pedagogice, autor al multor lucrări științifice în domeniul pedagogiei preșcolare, igienei școlare, anatomiei și fiziologiei.

Principalele sale cărți sînt: „Vîrsta preșcolară", „Către părinți despre educație".

Lucrarea de față cuprinde corespondența autorului cu părinții elevilor. În scrisori el discută unele probleme importante de educație, abordînd tema ca: „Își înțeleg oare părinții întotdeauna copiii?", „De ce copiii se deosebesc între ei?", „Cum să ne ajutăm copiii să crească sănătoși și robuști?". Alte probleme la care se oprește autorul și le subliniază sînt nervozitatea, îndărătnicia, lenea la copii. Experiența personală și observațiile acumulate ani în șir, în calitate de pedagog și medic școlar, atribuie sfaturilor date de E. A. Arkin o valoare pedagogică deosebită. Cartea prezintă interes atît pentru părinți, cît și pentru cadrele didactice și constituie un sprijin prețios pentru educarea copilului în familie.

Victoria Popovici

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

ERATĂ

La pag. 84, rîndul 29, se va citi: „În prezent, activitatea ideologică, munca de lichidare a înrîuririlor educației burgheze

Din vina redacției

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, din instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția : București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon : 15.85.74.

Lei 5

Tipografia Învățământului — c. 1995

Biblioteca oraș
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

I 3918

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

10

ANUL X 1961

EDITURA DE STAT DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ

1964

1930

97

- IUI. 2005

1 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN* — directorul revistei; Conf. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE;* Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN;* Prof. univ. *BOTEZ EMIL;* Înv. *BUGA ELENA;* Educ. *CARABELA MARIA;* Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE;* Conf. univ. *DANCSULY ANDREI;* Prof. *DRAGOMIRESCU ION;* Conf. univ. *GIURGEA MARIA;* Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL;* Prof. *NEGULESCU ANGELA;* Prof. *VASILESCU ANTON* redactor șef

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

3210

T 3918

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul X, nr. 10 *octombrie 1961*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

CUPRINS

Pag.

ANGHEL MANOLACHE: Școala de opt ani 5

STUDII ȘI CERCETĂRI

VASILE POPEANGĂ: Formarea deprinderilor de muncă intelectuală la elevii școlilor serale 15

GHEORGHE TEODORESCU: Excursia, ajutor prețios în predarea geografiei. 25

LUCIA STANICĂ: Cîteva date în legătură cu perceperea pe cale auditivă a sunetelor limbii de către hipoacuzicii din categoria a II-a. 36

GHEORGHE PIRNUȚĂ: Școala de la Sf. Sava la sfîrșitul sec. al XVII-lea și în sec. al XVIII-lea 53

CONSULTAȚII — DISCUȚII

CONSTANTIN PRISECARU: Contribuția școlii serale la legarea cunoștințelor teoretice de activitatea profesională a muncitorilor-elevi. 63

BOJENA MEDIANU: Aspecte din predarea chimiei în învățămîntul seral. 72

ILIE GAVRILĂ: Stimularea muncii independente în clasă, mijloc important de însușire temeinică a materiei în școala serală . . . 80

MILITINA MIHAILESCU: Organizarea și desfășurarea lecțiilor de expunere-compunere la clasele I—IV 89

GHEORGHE CREP: Aspecte din activitatea productivă a viitorilor învățători în unitățile agricole socialiste 101

DE PESTE HOTARE

ION BIRNA: Unele aspecte privind munca de educație comunistă a tineretului școlar din R. P. Bulgaria 107

ECATERINA CSENGERI, MAGDALENA BANTO și DINA SOARE: Învățămîntul seral în țările socialiste: R. P. Bulgaria, R. P. Chineză, R. P. Ungară 113

CRITICA ȘI BIBLIOGRAFIE

VASILE V. POPESCU și NICOLAE RADU: O importantă lucrare monografică despre problemele tipologiei umane 120

SIDONIA IACOB: „Vecerniaia Sredniaia Școla" 124

* * * Noi lucrări pedagogice 128

3910

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

X-й год, № 10 *октябрь 1961 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

Ангел Манолаке : Восьмилетняя общеобразовательная школа. . . 5

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Василе Попянгэ : Формирование навыков в умственном труде у учащихся вечерних школ. 15

Георге Теодореску : Экскурсия как ценная помощь в краеведении. 25

Лучия Стэникэ : Несколько данных, касающихся слуховых восприятий звуков языка тугоухими второй категории. 36

Георге Пырнуцэ : Школа имени „Св. Саввы" в конце XVII и в XVIII - ом столетии. 53

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ

Константин Присекару : Содействия вечерней школы в деле связи теоретических знаний с профессиональной деятельностью рабочих - учащихся. . 63

Божена Медиану : Аспекты обучения химии в вечерней школе. 72

Илие Гаврилэ : Поощрение самостоятельной работы в классе является важным средством глубокого усвоения учебного материала в вечерней школе. 80

Милитина Михэилеску : Организация и проведение уроков по изложению, в I — IV классах. 89

Георге Креп : Аспекты производительной деятельности будущих учителей в социалистических сельскохозяйственных подразделениях. 101

ЗА РУБЕЖОМ

Ион Бырна : Некоторые аспекты касающиеся коммунистической школьной молодёжи в Н. Р. Болгария. 107

Екатерина Ченгери, Магдалена Банто и Дина Соаре : Вечернее обучение в социалистических странах : Н. Р. Болгария, Народная Китайская Республика, Народная Венгерская Республика. 113

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Василе В. Попеску и Николае Раду : Важная монографическая работа о человеческой типологии. 120

Сидония Якоб : „Вечерняя средняя школа" 124

* * * Новые произведения по педагогике. 128

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

X-ème année nr. 10 *Octobre 1961*

SOMMAIRE

Pag.

Anghel Manolache: L'école de huit ans 5

ETUDES ET RECHERCHES

Vasile Popeangă: Formation des habitudes de travail intellectuel chez les élèves des cours du soir 15

Gheorghe Teodoresco: L'excursion aide précieuse pour l'enseignement de la géographie 25

Lucia Stănică: Quelques dates relatives à la perception auditive des sons de la langue par les hypoacousiques de la II-a catégorie 36

Gheorghe Pîrnuță: L'école de St. Sava à la fin du XVII-e siècle et au XVIII-e siècle 53

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Constantin Prisecaru: Contribution des cours du soir pour la liaison des connaissances théoretiques à l'activité professionnelle des ouvriers-élèves . . . 63

Bojena Medianu: L'enseignement de la chimie aux cours du soir 72

Ilie Gavrilă: La stimulation de l'activité indépendante durant les heures de classe, moyen important pour acquérir des connaissances durables dans le cadre des cours du soir. 80

Militina Mihăilesco: L'organisation et le déploiement des leçons d'exposition — composition aux classes de I—IV. 89

Gheorghe Crep: Aspects de l'activité productive des futurs instituteurs dans les unités agricoles socialistes 101

DE L'ÉTRANGER

Ion Birna: Quelques aspects concernant l'éducation communiste de la jeunesse studieuse de la R. P. Bulgare 107

Ecaterina Csengeri, Magdalena Banto et *Dina Soare:* L'organisation des cours du soir dans les pays socialistes 113

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Vasile V. Popesco et *Nicolae Gh. Radu:* Un important ouvrage monographique sur les problèmes de la typologie humaine 120

Sidonia Iacob: „Vecerniaia Sredniaia Şkola". 124

* * * Nouveaux ouvrages pédagogiques 128

ȘCOALA DE 8 ANI

Prof. univ. Dr. ANGHEL MANOLACHE

Prin Decretul Consiliului de Stat a fost legiferată în țara noastră trecerea la învățămîntul general, obligatoriu și gratuit cu durata de 8 ani, începînd din anul școlar 1961/1962. Luînd cunoștință de această măsură, ca om de învățămînt și cetățean, te cuprinde o profundă emoție, încerci un sentiment de mîndrie legitimă pentru patria socialistă, pentru partid, pentru planurile mărețe a căror înfăptuire ne poartă ferm pe drumul vieții noi socialiste, luminoase, pline de bucurii.

Trecerea la școala generală de 8 ani reprezintă un moment important în revoluția culturală din țara noastră, o realizare strălucită obținută de oamenii muncii pe drumul înfăptuirii entuziaste a grandioaselor sarcini trasate de Congresul al III-lea al P.M.R.

Raportul prezentat de tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej la Congresul al III-lea al P.M.R. cuprinde un amplu program de dezvoltare a întregului nostru învățămînt, școala fiind chemată să-și aducă contribuția ei activă la opera de desăvîrșire a construirii socialismului în patria noastră. În Raport se spune: „O dată cu încheierea generalizării învățămîntului de 7 ani, proiectul de Directive prevede trecerea treptată la învățămîntul general de 8 ani, astfel că durata școlii medii de cultură generală va ajunge la 12 ani" [1].

Sarcinile trasate de Congres ca și recentul Decret al Consiliului de Stat au fost primite cu vie satisfacție de întregul nostru popor, care vede în ele grija partidului și a statului pentru școală, pentru învățămînt, pentru continua ridicare a nivelului de cultură al maselor largi, pentru educarea tinerei generații corespunzător cerințelor puse de etapa în care ne găsim.

Apariția Decretului în legătură cu trecerea la învățămîntul general și obligatoriu de 8 ani este, îndeosebi pentru cei chemați să făurească școala nouă de 8 ani — teoretic și practic —, un bun prilej pentru reflecție, pentru meditație adîncă, astfel ca în cadrul unor priviri și analize retrospective și de perspectivă să precizeze mai bine locul, să definească

---

1 *Gh. Gheorghiu-Dej:* Raport la cel de-al III-lea Congres al P.M.R., Ed. politică, 1960, p. 109.

profilul, să înțeleagă adevărata importanță a școlii generale de 8 ani ca expresie a fenomenului cultural-educativ și pedagogic și ca verigă de bază a sistemului de învățămînt în etapa desăvîrșirii construcției socialiste în țara noastră.

Trecerea la școala generală de 8 ani dovedește în mod neîndoielnic că țara noastră este una din țările cu un nivel cultural de masă în continuă creștere și, totodată, înaltă și mai mult poziția ocupată de Romînia în rîndul țărilor din lume cu durata mare a învățămîntului general.

După statistica Biroului Internațional de Educație, de la Geneva, încă din 1954 Romînia se număra printre cele 11 țări din lume cu un învățămînt general cu durata de 7 ani.

Situația și progresele țării noastre în domeniul culturii de masă și dezvoltării învățămîntului ies și mai puternic în relief dacă facem o cît de sumară comparație cu situația învățămîntului în lume.

După cifrele publicate de U.N.E.S.C.O., privind 93 de țări capitaliste numărul adulților analfabeți este de circa 700.000.000, reprezentînd 43—44% din populația adultă mondială. Din cei circa 550.000.000 de copii de vîrstă școlară din lume, între 5—14 ani, numai circa 300.000.000 sînt „înscriși" în școală. 250.000.000 de copii, adică 45%, rămîn în afara școlii, lipsiți de orice posibilitate de a-și însuși chiar o instrucție elementară.

În Africa, Asia și în multe state ale Americii de Sud, numărul analfabeților și al elevilor care nu au acces la învățătură este mult mai ridicat decît media menționată mai sus. De exemplu, în Africa și în multe țări din Asia numărul analfabeților reprezintă 80 și chiar 90% din populația adultă.

De asemenea, în cele mai multe țări durata învățămîntului general este de 6, 5, 4 și chiar 3 ani. De exemplu, în statele Honduras, Uruguay, Republica Dominicană, durata învățămîntului general din mediul rural este numai de 3 ani[1] *constituind în același timp un învățămînt înfundat*[2].

Apologeții capitalismului încearcă să poleiască sau să ascundă realitățile din țările capitaliste și să ignoreze progresele uimitoare ale U.R.S.S. și ale țărilor socialiste în ridicarea nivelului cultural al popoarelor și în dezvoltarea învățămîntului.

Oamenii muncii și popoarele înțeleg însă tot mai mult că în capitalism masele largi sînt ținute departe de școală și că învățămîntul continuă să constituie și astăzi un privilegiu al celor avuți, că dreptul real la învățătură și la cultura înaltă se poate asigura numai acolo unde oamenii muncii dețin puterea politică și economică, așa cum e în U.R.S.S., în țara noastră și în celelalte țări socialiste.

Pentru a înțelege profund măreția cuceririlor poporului nostru muncitor în domeniul revoluției culturale, însemnătatea trecerii la școala

[1] Encyclopédie pratique de l'éducation en France — editată de Ministerul Educației Naționale din Franța, Paris, 1960, Cap. XII, p. 508.

[2] Idem, p. 514.

de 8 ani, problemele pe care le ridică, sarcinile care se pun făuritorilor ei și modul cum trebuie să fie rezolvate, este necesar să avem limpede în minte ce a făcut posibile aceste transformări economice și culturale din țara noastră; să nu pierdem din vedere condițiile în care a început și s-a desfășurat revoluția culturală în țara noastră, etapele și ritmul dezvoltării învățămîntului în anii regimului democrat-popular, distanța pe care am parcurs-o în acești ani, momentul în care ne găsim, cerințele cărora trebuie să răspundă școala generală de 8 ani, caracterul și calitatea muncii noastre, a celor chemați să dăm viață școlii de 8 ani: lucrători din Ministerul Învățămîntului și Culturii și din aparatul învățămîntului, cercetători științifici în domeniul pedagogiei, pedagogi practicieni din școli.

Alături de succesele dobîndite pînă în prezent, trecerea la învățămîntul general de 8 ani înseamnă o nouă dovadă grăitoare a marilor posibilități pe care le creează orînduirea noastră socialistă pentru formarea și dezvoltarea, cu ajutorul școlii, a unor generații de oameni instruiți și culți, pe măsura epocii măreție pe care o trăim.

Măsura trecerii la școala de 8 ani se integrează în politica școlară, care urmărește dezvoltarea neîncetată a învățămîntului din patria noastră, dusă consecvent de Partidul Muncitoresc Romîn și de statul nostru.

În anii regimului democrat-popular dezvoltarea învățămîntului a cunoscut un puternic și continuu avînt. Simpla comparație cu starea de ignoranță în care burghezia și moșierimea au ținut poporul nostru, privindu-l de cele mai elementare drepturi la cultură, spre a-l putea exploata și asupri mai ușor, este edificatoare.

Astăzi cînd școala noastră urcă o nouă și însemnată treaptă pe calea dezvoltării învățămîntului general, pentru a avea imaginea clară a drumului parcurs, a eforturilor depuse și a victoriilor obținute de oamenii muncii, sub conducerea partidului, trebuie să ținem seama că țara noastră a trebuit să pășească pe drumul ridicării nivelului cultural al poporului pornind, ca și în celelalte domenii, de la moștenirea tristă și grea lăsată de regimul burghezo-moșieresc. Deși obligativitatea școlii de 4 ani a fost înscrisă în toate constituțiile burgheze de la 1864 încoace ca învățămînt general și obligatoriu, practic ea nu s-a putut înfăptui sub regimurile trecute, datorită politicii școlare antipopulare și înapoierii economice și culturale în care era ținută țara de către burghezie și moșierime.

Urmările politicii școlare a regimurilor trecute stau mărturie — peste 4 milioane de analfabeți, ceea ce reprezenta aproape 25% din populația țării. În anul 1930, după propria mărturisire a ministrului educației naționale din acel timp „600.000 de copii de vîrstă școlară nu pășesc anual pragul școlii"; chiar în capitala țării, din cei 9000 de copii înscriși în clasa I ajungeau în clasa a IV-a numai 64%. În perioada anilor 1927—1932 numai 1,1% dintre elevii înscriși în clasa I absolveau 7 clase ale școlii primare complimentare trîmbițate demagogic de burghezie ca o școală pentru popor.

În statisticile de la Liga Națiunilor, întocmite în acest timp, după un sondaj în 56 de state, în care nu intrau țările coloniale, Romînia

ocupa locul al 55-lea, avînd în urma ei numai Turcia, cunoscută prin înapoierea ei feudală.

Numeroase centre muncitorești și un număr mare de sate nu aveau școli. Localurile de școală, în special la sate, erau improvizate, neigienice, dărăpănate, conținutul învățămîntului era neștiințific și abstract. Situația cadrelor didactice era demnă de plîns. Mii de absolvenți ai școlilor normale de învățători și ai facultăților erau șomeri.

Incultura poporului și starea jalnică a învățămîntului corespundeau intereselor burgheziei, moșierimii și stăpînilor lor din Apus, erau urmarea firească a întregii politici reacționare a claselor stăpînitoare. Unele exemple pot fi pe deplin edificatoare. În 1907 un senator propunea în cartea sa, publicată imediat după înăbușirea în sînge a răscoalei, ca „leac" al răscoalelor țărănești „suprimarea cu desăvîrșire a învățămîntului primar rural" căci „cizmele care sînt predestinate a merge pururea în noroi, nu trebuiesc văxuite. Scurt." Senatorul ținea să argumenteze imediat: „Pentru ce statul să mai cheltuiască degeaba 7 milioane pe an cu învățămîntul primar rural? Are să facă din țărani filozofi, oameni de știință, oameni politici, diplomați? Nu." El adaugă apoi: „Fără învățămînt țăranul se crede, în sfera lui, foarte mulțumit. El recunoaște că menirea lui în lume e de a munci... Odată cu lumina, intră în mintea lui pofte și aspirații ciudate, care-i turbură liniștea... în loc să-i facă un bine îi face un rău... Pentru ce dăm țăranului elemente de a aprecia el singur inferioritatea poziției sale sociale? ... Fără știință de carte, țăranul rămîne în starea lui de beatitudine primitivă" [1] (Sublinierea este a senatorului autor al cărții.).

Cu cîteva decenii mai tîrziu, printre primele ordine ale experților străini aduși în țară a fost și acela de a se renunța la orice investiții pentru școli. „La ce bun dacă astăzi s-ar da cîteva miliarde pentru școală?" spunea expertul străin Roger Auboin în declarația făcută la 7 februarie 1935. În aceste cuvinte, explicații și opinii este dezvăluită concepția nefastă a politicii școlare reacționare a claselor stăpînitoare, ce și-au pus amprenta, ani de-a rîndul, pe întreaga instrucțiune școlară din țara noastră, concretizată în greaua moștenire culturală lăsată de regimul burghezo-moșieresc.

Tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej a făcut o amplă caracterizare a situației deplorabile a învățămîntului din timpul regimului burghezo-moșieresc și a politicii școlare antipopulare promovate de acesta:

„În domeniul învățămîntului public, ca și în alte domenii, sau chiar într-o măsură mai mare decît în alte domenii, regimul burghezo-moșieresc a lăsat țării noastre o grea și tristă moștenire. Clasele exploatatoare nu erau interesate să dea o largă dezvoltare școlii. Fabricanților și moșierilor din țara noastră nu le trebuia lichidarea analfabetismului. Ei nu erau interesați în culturalizarea maselor populare, deoarece aceasta ar fi dus la creșterea conștiinței maselor, la intensificarea luptei lor pentru

[1] *Pavloff George:* Răscoalele țărănești, boala și leacul, Iași, 1907, p. 68—69.

un trai mai bun. Clasele exploatatoare n-aveau nevoie de un popor cult, ci de robi supuși care să lucreze pentru ele. Interesul lor pentru școală și cultură se mărginea la acele cunoștințe pe care trebuie să le aibă omul muncitor de la oraș și de la sat pentru a putea munci cu mai mult randament în interesul capitaliștilor, moșierilor și al statului lor" [1].

Pentru a masca interesele lor de clasă, a ascunde scopurile antipopulare și antiumane pe care le urmăreau, guvernanții de altă dată nu se sfiau să arunce asupra poporului un blam rușinos, susținînd că poporul nu manifestă interes pentru școală, nu este dornic de învățătură, este refractar culturii, dovedește rea voință, îndărătnicie și incapacitate de a se instrui, se complace în ignoranță, superstiții, misticism.

Năzuințele și țelurile oamenilor muncii, care construiesc socialismul în țara noastră, sînt fundamental deosebite de ale burgheziei și în domeniul învățămîntului și educației.

Pentru clasa muncitoare și partidul ei scoaterea maselor populare din bezna inculturii, transformarea științei și culturii într-un bun al întregului popor, educația tinerei generații și a oamenilor muncii în spirit științific, ridicarea necontenită a nivelului cultural al poporului, constituie condiții absolut necesare pentru atingerea scopului propus — acela de a construi socialismul și comunismul, de a satisface în grad cît mai mare trebuințele de ordin material și cultural ale oamenilor muncii.

Ca urmare, în situația școlii s-a petrecut o schimbare fundamentală după instaurarea regimului democrat-popular: dreptul la învățătură a devenit o realitate pentru toți cetățenii țării noastre, învățămîntul a cunoscut un avînt continuu.

Regimul nostru democrat-popular acordă o mare importanță învățămîntului ca mijloc al progresului social. Astăzi, în țara noastră, învățămîntul este considerat ca unul din mijloacele importante pentru rezolvarea obiectivelor economice, sociale, culturale și științifice de interes general.

De la început, lupta partidului pentru o educație și o școală corespunzătoare intereselor poporului a fost hotărîtă și consecventă. La 3 august 1948 a fost realizată reforma învățămîntului — act revoluționar în dezvoltarea școlii. Prin aceasta s-a creat un nou sistem de învățămînt la baza căruia stau concepția și principiile învățămîntului socialist. Reforma învățămîntului marchează hotarul dintre școala veche burgheză și școala nouă a regimului democrat-popular.

În anii regimului democrat-popular, folosind bogata experiență a școlii și pedagogiei sovietice, învățămîntul s-a dezvoltat în strînsă legătură cu dezvoltarea societății noastre pe drumul socialismului, cu politica partidului și statului nostru, cu lupta oamenilor muncii pentru construirea vieții noi, socialiste, urmînd un mers ascendent și ferm din etapă în etapă: lichidarea analfabetismului, generalizarea învățămîntului de 4 ani (și închiderea definitivă a izvorului analfabetismului), trecerea la învățămîntul general de 7 ani și acum la cel de 8 ani. Toate acestea marchează

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej:* Cuvîntare rostită la Congresul Învățătorilor din R.P.R., Articole și Cuvîntări, Editura de stat pentru literatură politică, ed. a IV-a, 1956, p. 454.

numai unele etape principale ale mersului ascendent al învățământului nostru de masă.

Numărul școlilor a crescut an de an, deschizîndu-și larg porțile pentru fiii oamenilor muncii. Ca urmare a condițiilor create de regimul democrat-popular, prin acțiunea desfășurată în mod organizat, cu un imens efort pedagogic al oamenilor muncii, al slujitorilor școlii, sub conducerea partidului, a fost posibil ca în țara în care altă dată milioane de copii de vîrstă școlară rămîneau în afara școlii de 4 ani, în anul școlar 1960/1961 să fie cuprinși în clasa a V-a 96% dintre absolvenții clasei a IV-a, iar în anul școlar în curs circa 99% din elevii care au promovat clasa a IV-a au fost cuprinși în clasa a V-a, ceea ce înseamnă de fapt încheierea procesului de generalizare a învățămîntului de 7 ani.

Numărul elevilor cuprinși în clasa a V-a a crescut de la 190.000 anual, în anul școlar 1957—1958, la 376.000 în anul școlar curent, în clasele V—VII fiind cuprinși astăzi peste 950.000 de elevi, iar pe ansamblul claselor I—VII numărul elevilor a depășit astăzi cifra de 2.500.000, ceea ce pune în evidență caracterul profund popular al politicii școlare a partidului și regimului nostru democrat-popular și constituie o dovadă grăitoare a condițiilor pe care statul nostru le-a creat pentru a satisface setea de cultură a tuturor fiilor oamenilor muncii din patria noastră.

S-au schimbat, totodată, conținutul învățămîntului, metodele de predare și educație, raporturile dintre pedagogi și elevi, s-a îmbunătățit baza materială a școlii.

Acordarea gratuită a manualelor școlare, ca urmare a măsurii adoptate de Congresul al III-lea al P.M.R., a creat condiții mai bune pentru frecventarea școlii de 7 ani de către toți copiii patriei.

Ritmul impetuos de dezvoltare a economiei și culturii, trecerea țării noastre la etapa desăvîrșirii construcției socialiste marchează o etapă nouă în dezvoltarea școlii. Avem nevoie de oameni pregătiți și educați la nivelul cerințelor puse de viață, de progresul neîncetat al țării, de oameni multilateral dezvoltați, cu un orizont de cultură generală și politehnică mai larg, familiarizați cu cuceririle științei și tehnicii înaintate, înarmați cu deprinderi practice puternice, oameni educați în spiritul înaltelor principii ale moralei comuniste, luptători hotărîți pentru progres și pace, constructori activi și competenți ai socialismului și comunismului.

Încheierea generalizării învățămîntului de 7 ani a făcut posibilă trecerea la noua etapă în dezvoltarea învățămîntului nostru: școala generală de 8 ani.

Decretul Consiliului de Stat spune: „În lumina Directivelor Congresului al III-lea al P.M.R., în fața școlii de cultură generală se deschide o nouă etapă pe drumul dezvoltării sale, trecerea la învățămîntul general, obligatoriu și gratuit de 8 ani, fapt care va constitui unul dintre cele mai însemnate momente ale revoluției culturale ce se desfășoară în patria noastră.

Trecerea la școala generală și obligatorie de 8 ani se va face treptat, începînd cu clasele I—V din anul școlar 1961/1962.

Școala de 8 ani constituie prima treaptă a învățământului de cultură generală cu durata de 12 ani".

Învățământul general de 8 ani oferă din plin condițiile necesare instruirii și educării tinerei generații la nivelul sarcinilor trasate de Congresul al III-lea al P.M.R., corespunzător cerințelor societății în etapa desăvîrșirii construcției socialismului în țara noastră.

Spre deosebire de școala de 7 ani, școala de 8 ani are un profil propriu și oferă posibilități mai mari de educare și dezvoltare a elevilor. Prelungirea duratei școlii cu un an, lichidarea celor două cicluri distincte (I—IV și V—VII) și asigurarea unității organizatorice și pedagogice a școlii de 8 ani, aplicarea suplă și rațională a organizării concentrice și liniare a materiei în programele școlare, întărirea studiului matematicii, fizicii, chimiei, științelor naturale și desenului, cu multiplele lor aplicații în producție și în viața de toate zilele, sporirea activităților practice desfășurate în ateliere școlare, pe terenurile agricole școlare și în cadrul G.A.C., a muncii patriotice și de autodeservire, accentuarea educației estetice și educației fizice, perspectiva trecerii la predarea pe specialități începînd de la clasele mici și a unificării actualelor forme de pregătire a cadrelor didactice pentru a se asigura un profil de pregătire dinamic și corespunzător etc., toate acestea scot în evidență caracterul și profilul școlii generale de 8 ani ca o școală nouă, largile ei posibilități în îndeplinirea sarcinilor ce-i revin.

Școala generală de 8 ani lichidează astfel neajunsurile școlii generale de 7 ani, datorite condițiilor istorico-sociale în care aceasta a apărut și s-a dezvoltat: școala de 7 ani a rezultat din școala de 4 ani, ca un ciclu închis și finit, la care s-a adăugat al doilea ciclu — clasele V—VII, reprezentînd gimnaziul de altă dată, prima treaptă a școlii medii de cultură generală.

De asemenea, conținutul și metodele de predare ale ciclului I (cl. I—IV) al școlii de 7 ani au fost stabilite cînd școala de 4 ani rămînea singura școală urmată de copiii din păturile nevoiașe și ea asigura acestora, pentru întreaga viață, cunoștințele elementare de citit, scris și socotit. Conținutul și metodele ciclului II (cl. V—VII) au fost statornicite, în principal, atunci cînd gimnaziul nu urma să devină o școală pentru toți copiii — școală de masă — să constituie baza pentru intrarea în producție sau în școli profesionale, ci îndeplinea funcția exclusivă de treaptă de trecere la învățămîntul mediu de cultură generală. De aceea, în cadrul școlii de 7 ani a fost mai greu de realizat o unitate organizatorică și pedagogică. De altfel, aceasta nici nu s-a pus în mod expres ca o problemă de bază a școlii de 7 ani.

Structura organizatorică a școlii de 7 ani, condițiile în care a apărut și s-a dezvoltat, concepția care a stat la baza ei, sistemul corespunzător de pregătire a cadrelor didactice și-au pus amprenta pe conținutul, predarea și munca educativă desfășurate în această școală, pe metodele de predare și de educație etc.

Schițată astăzi în componentele de bază și trăsăturile ei principale, școala de 8 ani așteaptă să fie desăvîrșită în substanța și armonia ei, ca

o școală nouă, modernă, pe măsura cuceririlor și cerințelor epocii socialiste pe care o trăim, capabilă să rezolve în grad maximal sarcinile ce-i revin. Împlinirea și desăvîrșirea școlii generale de 8 ani este sarcina cea mare și urgentă care stă astăzi în fața lucrătorilor din aparatul învățămîntului, în fața pedagogilor și psihologilor cercetători, în fața marelui detașament al pedagogilor practicieni.

Pregătirea trecerii la școala generală de 8 ani a constituit, după Congresul al III-lea al P.M.R., o preocupare principală a organelor de partid, a Ministerului Învățămîntului și Culturii, a organelor de învățămînt și a cadrelor didactice. Au fost elaborate principalele măsuri legate de trecerea la școala generală de 8 ani: plan de învățămînt, programe școlare, manuale, studiul privind dezvoltarea rețelei școlare și a spațiului de școlarizare, propuneri în legătură cu sistemul de pregătire a cadrelor didactice, organizarea experimentării predării pe specialități la clasele I—IV etc.

Aceste măsuri au fost dezbătute, primind îmbunătățiri însemnate, în consfătuirile raionale ale cadrelor didactice, care au avut loc în iunie a.c., pe baza referatului tovarășului academician Ilie Murgulescu, Ministrul Învățămîntului și Culturii [1].

Soluționarea multor probleme noi și importante privind instrucția și educația elevilor în școala de 8 ani trebuie să afle un interes viu și o atenție deosebită din partea cercetătorilor și a pedagogilor practicieni.

Reflecția adîncă și stăruitoare, experiența practică din școlile de 8 ani, studierea și generalizarea experienței pozitive a școlilor de 8 ani și a cadrelor didactice care lucrează în aceste școli și cercetările pedagogice sistematice urmează să aducă o contribuție substanțială la rezolvarea justă a unor probleme de bază care reflectă în esență concepția nouă, modernă a școlii generale de 8 ani. De exemplu, între alte importante probleme, este necesar să se studieze cadrul și modul în care trebuie să se facă lărgirea conținutului și a perioadei de predare a științelor naturii și matematicii, introducerea unor cunoștințe și aplicații necesare pentru înțelegerea rolului utilizării tehnicii moderne în producție, perfecționarea metodicii predării acestora pentru a răspunde noilor sarcini: legarea școlii de viață, de problemele construcției socialiste și pregătirea elevilor pentru a munci și a trăi în chip socialist, prin toate obiectele de învățămînt, precum și prin toate activitățile desfășurate în școală și în afară de școală; apropierea programelor și a predării disciplinelor umaniste de problemele vieții și construcției socialiste, ușurînd astfel înțelegerea mai profundă a legilor și proceselor de dezvoltare socială; elaborarea sistemului complex și unitar de activități prin care să se asigure o bună pregătire pentru viață a elevilor; realizarea unei juste corelații între predarea obiectelor de învățămînt și activitățile practice desfășurate de către elevi; elaborarea unei concepții unitare de organizare a muncii și de predare și perfecționare a metodicii în concordanță cu unitatea organi-

[1] Școala de 8 ani din R.P.R., București 1961: Ilie Murgulescu — Problemele principale privind trecerea la școala generală de 8 ani, p. 5—67.

zatorică și pedagogică a școlii de 8 ani, cu cerințele predării de către profesori de specialitate începînd de la clasele mici, cu particularitățile de vîrstă ale elevilor, cu cerințele pedagogice ale însușirii cunoștințelor și formării priceperilor și deprinderilor în școala de 8 ani și chiar cu dificultățile de însușire a materiei la diferitele obiecte de învățămînt.

Transformarea metodelor de predare în școala de 8 ani trebuie urmărită cu grijă și stăruință, ținînd seama de condițiile din etapa noastră, care sînt radical deosebite de condițiile sociale în care au fost statornicite unele metode utilizate în prezent. Transformările economice, sociale și culturale din societatea noastră, progresele științei și tehnicii și cerințele pe care societatea le pune astăzi în fața școlii și educației tinerelor generații trebuie să fie oglindite în scopul și conținutul nou al școlii de 8 ani, cît și în metodele de predare. În noile condiții, trebuie să pregătim nu numai elevi dezvoltați multilateral, stăpîni pe știința și tehnica înaintată, capabili să se folosească în muncă de cunoștințele și deprinderile lor, dar și dornici și capabili, în același timp, să-și îmbogățească necontenit cunoștințele, să manifeste inițiativă, să dovedească pricepere în lărgirea cunoștințelor și în participarea activă la viața socială și culturală, să depună o muncă conștientă, organizată, creatoare și plină de răspundere pentru binele colectiv. Cunoștințele și deprinderile dobîndite în școala nouă de 8 ani să servească drept bază și metodă sigură pentru pregătirea mai departe, pentru dezvoltarea gîndirii independente, a capacității de a acționa în mod independent. Pentru a îndeplini acest scop școala de 8 ani trebuie să fie terenul unei activități reale și multiple a elevilor, să-i pregătească pentru ce vor avea de făcut după absolvirea școlii, să pună bazele dezvoltării de mai tîrziu a elevilor.

Pentru aceasta, realizarea școlii de 8 ani necesită, din partea făuritorilor ei, noi eforturi și stăruințe în rezolvarea diferitelor probleme pe care le ridică alegerea și predarea materialului la diferitele obiecte de învățămînt, organizarea activității școlare, metodica întrebuințată în munca didactică pentru a orienta activitatea elevilor și a pedagogului spre cunoașterea activă a realității de către elevi și nu spre acumularea pasivă de cunoștințe. Interesul pentru tehnică, dezvoltarea gîndirii logice, activitatea independentă, participarea directă a elevilor la activitatea socială, munca bine organizată și îndrumată a elevilor, trebuie să facă din școala de 8 ani un centru organizat al unor activități multilaterale ale elevilor.

Activitățile extrașcolare, lecțiile de laborator și în cabinete metodice, activitățile practice în ateliere și pe terenurile agricole școlare, excursiile, vizitele, munca obștească, activitățile educative trebuie să afle un loc mai larg în munca școlii de 8 ani și să fie mai metodic organizate și conduse, făcînd parte integrantă din munca de instruire și de educare a omului nou, a constructorilor socialismului și comunismului.

Cum vom realiza aceasta în condițiile școlii de 8 ani? Cum vom folosi posibilitățile moderne de instruire și de educare: materialul didactic la nivelul tehnicii moderne, radioul, televiziunea, magnetofonul, teatrul, muzeele, expozițiile etc.?

Cum vom apropia îndeajuns școala de munca poporului? Cum vom lega activitatea școlii de munca din întreprinderi, G.A.S., S.M.T., G.A.C. etc.?

Cum vom aduce aceste activități în centrul preocupărilor școlii? Cum vom folosi condițiile școlii de 8 ani spre a reduce supraîncărcarea elevilor, a le micșora oboseala, a spori eficiența procesului instructiv-educativ, a realiza o școală generală de 8 ani pe măsura progreselor și ritmului de transformare din etapa pe care o trăim, etapa desăvîrșirii construcției socialismului? Cum vom desăvîrși școala generală de 8 ani ținînd seama de condiția ei specifică de școală a întregului popor, verigă de bază a școlii în etapa desăvîrșirii construcției socialismului în țara noastră?

Soluția problemelor variate și importante pe care le ridică făurirea școlii de 8 ani, — probleme dintre care am enunțat numai cîteva — urmează s-o dea activitatea competentă, stăruitoare, plină de inițiativă și spirit de răspundere a pedagogilor teoreticieni și practicieni și a lucrătorilor din învățămînt, în perioada care urmează.

Succesele țării noastre în domeniul dezvoltării învățămîntului și culturii poporului și trecerea la școala generală de 8 ani constituie un prilej de satisfacție și de mîndrie pentru fiecare dintre noi, și, totodată, un îndemn pentru a ne strădui să desăvîrșim construcția școlii generale de 8 ani ca o școală nouă, modernă, verigă de bază a sistemului de învățămînt în etapa desăvîrșirii construcției socialiste în țara noastră.

STUDII ŞI CERCETĂRI

FORMAREA DEPRINDERILOR DE MUNCĂ INTELECTUALĂ LA ELEVII ŞCOLILOR SERALE

Prof. *V. POPEANGA*,
Arad

Unul dintre factorii care condiţionează desfăşurarea în bune condiţii a procesului de învăţămînt în şcoală şi, în consecinţă, şi în şcolile serale este gradul de dezvoltare a deprinderilor de muncă intelectuală. Însuşirea temeinică a cunoştinţelor predate depinde nu numai de nivelul de dezvoltare a proceselor psihice ale elevului şi de efortul pe care-l depune, ci şi de modul în care acesta şi-a însuşit procedeele tehnice ale învăţării. Cunoaşterea şi stăpînirea mijloacelor de desfăşurare a activităţii intelectuale constituie unul dintre factorii de progres ai învăţării [1]. Dacă mai luăm în considerare şi faptul că deprinderile de muncă intelectuală sînt necesare elevilor şcolilor serale şi în producţie, precum şi după absolvirea şcolii, putem conclude cît e de necesar să le formăm elevilor deprinderi de muncă intelectuală sistematică.

Dată fiind importanţa deprinderilor de muncă intelectuală la elevii şcolilor serale, ne-am propus *să observăm metodele şi procedeele de formare şi perfecţionare a acestor deprinderi în funcţie de condiţiile specifice şcolilor serale şi de particularităţile de vîrstă ale elevilor.*

Stadiul dezvoltării deprinderilor de muncă intelectuală la elevii şcolilor serale e diferit. Diferenţele sînt determinate de vîrsta elevilor şi de durata întreruperii studiilor. E necesar deci ca, o dată cu reînceperea activităţii de învăţare sistematică şi organizată în cadrul şcolii, să se urmărească perfecţionarea vechilor deprinderi şi elaborarea unor noi deprinderi de muncă intelectuală, în funcţie de noile şi sporitele sarcini de învăţare.

Activitatea de asimilare a cunoştinţelor, pe care o exercită elevii şcolilor serale, solicită utilizarea deprinderilor de muncă intelectuală. „Pentru asimilarea volumului de cunoştinţe prescrise de programa şcolară sînt necesare nu numai eforturile elevilor, ci şi existenţa la elevi a unor procedee sau operaţii mintale bine dezvoltate şi trainic consolidate, care

1 Vezi: *G. Zapan:* „Aplicarea stereotipului dinamic în procesul de învăţămînt", Revista de pedagogie, nr. 1/1961, pag. 36.

se numesc deprinderi intelectuale generale"[1]. *Deprinderile de muncă intelectuală — adică procesele automatizate prin exerciţiu ale activităţii de învăţare — se perfecţionează în cursul procesului de învăţare şi devin o condiţie pentru însuşirea temeinică a cunoştinţelor predate.* Rămînerea în urmă la învăţătură a unor elevi este determinată, în unele cazuri, de stadiul necorespunzător al deprinderilor de muncă intelectuală[2]. Cercetătorul sovietic P. F. Tarabîkin, analizînd modul de organizare a muncii independente a elevilor, conchide că, în privinţa rămînerii în urmă la matematică, „observaţiile făcute asupra elevilor slabi la învăţătură ne dezvăluie una din cauzele fundamentale ale nivelului scăzut la învăţătură: lipsa priceperii de a lucra cu manualul de matematică, de a înţelege cele citite, de a desprinde faptele esenţiale şi de a le memora"[3].

Perfecţionarea vechilor deprinderi de muncă intelectuală şi elaborarea unor deprinderi noi la elevii şcolilor serale este bine să se înceapă din clasa a VIII-a, continuîndu-se neapărat şi în următorii ani şcolari. Activitatea de învăţare solicită utilizarea unui cerc variat de deprinderi, dintre care folosite pe scară mai largă sînt următoarele: a) deprinderea de a lucra cu manualul; b) deprinderea de a lua notiţe şi de a le folosi în cadrul pregătirii lecţiilor; c) deprinderea elaborării unui plan; d) deprinderea de a alcătui o compunere pe baza unui plan dat sau elaborat personal. Acestora li se mai adaugă şi altele, ca exemplu: „întocmirea planului pentru rezolvarea unei probleme experimentale, întocmirea unui referat scris asupra unei lucrări practice executate"[4], deprinderea de a analiza problemele, de a verifica ipotezele şi afirmaţiile, de a recunoaşte şi folosi relaţiile cauzale dintre fenomene etc.

Procedeele întîlnite în practica educativă pentru formarea deprinderilor de muncă intelectuală la elevii şcolilor serale sînt variate. Dintre acestea, mai des întîlnite, datorită eficienţei lor, sînt următoarele:

a) explicaţia verbală a modului de acţiune;

b) modificări în structura lecţiei pentru a o face mai adecvată formării deprinderilor de muncă intelectuală;

c) exerciţii independente pentru însuşirea şi consolidarea deprinderilor;

d) folosirea acţiunii de transfer a deprinderilor de muncă dobîndite de elevi în producţie.

Pentru cunoaşterea modului în care se formează şi se perfecţionează la elevi deprinderile de muncă intelectuală, prin folosirea procedeelor arătate mai sus de către cadrele didactice care predau la şcolile serale, am utilizat următoarele metode:

— asistenţe la orele profesorilor;

---

1 *Al. Roşca şi A. Chircev:* Psihologia copilului, E.S.D.P., 1958, p. 204.

2 Ibidem.

3 *P. F. Tarabîkin:* „Din experienţa organizării muncii independente a elevilor", Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 4/1958, pag. 37.

4 *P. A. Gloriozov:* „Cu privire la metodica formării la elevi a priceperilor şi deprinderilor practice la chimie", Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 1/1958, pag. 42.

— discuţii cu cadrele didactice asupra stadiului în care se află deprinderile de muncă intelectuale ale elevilor lor ;

— cercetarea unor documente şcolare (planificarea calendaristică a diriginţilor şi planurile calendaristice ale profesorilor, cercetarea caietelor de notiţe şi de teme pentru acasă ale unor elevi din clasele a VIII-a şi a IX-a).

Stăpînirea temeinică de către elevii şcolilor serale a procedeelor de muncă intelectuală nu se poate realiza fără *un instructaj verbal prealabil în care să fie explicate aceste procedee*. Fără explicaţii ar însemna să lăsăm ca deprinderile de muncă intelectuală să se formeze în mod empiric, pe baza activităţii zilnice de învăţare. Explicarea metodelor raţionale de muncă intelectuală se poate face fie în cadrul unor ore speciale, fie în timpul lecţiilor obişnuite. Astfel, la Şcoala medie serală a tineretului muncitor „Gh. Dimitrov" din Arad, încă din primele săptămîni de şcoală au fost organizate, în orele de dirigenţie, lecţii speciale pentru cunoaşterea de către elevi a celor mai bune procedee de muncă intelectuală. Explicaţiile teoretice au fost date elevilor din clasa a VIII-a cu prilejul unor lecţii în care s-au dezbătut probleme referitoare la munca intelectuală, ca de exemplu : „Cum să ne pregătim pentru lecţii", „Luarea notiţelor şi munca cu manualul", „Cum să ne organizăm munca individuală de pregătire a lecţiilor", „Organizarea lecturii particulare" etc. Aceste lecţii au dat posibilitate diriginţilor să cunoască dificultăţile pe care le întîmpină elevii în folosirea manualului. În raport cu aceste greutăţi au fost prezentate cele mai bune metode de organizare a muncii independente. Diriginţii au dat elevilor îndrumări în legătură cu : luarea notiţelor, folosirea acestora în procesul învăţării, utilizarea manualului în pregătirea lecţiei, alegerea ideilor principale dintr-un text citit, alcătuirea planului unei lecţii pe baza ideilor principale, explicarea cuvintelor necunoscute dintr-un text, utilizarea dicţionarelor şi a îndreptarelor ortografice etc.

Pe lîngă aceste îndrumări cu caracter general, date în cadrul unor ore de dirigenţie, în timpul predării altor obiecte s-au dat elevilor îndrumări concrete privind învăţarea diferitelor lecţii. Aceste indicaţii au fost date elevilor din clasa a VIII-a şi chiar şi celor din clasa a IX-a, cînd a intervenit un material nou sau în primele lecţii de la începutul anului şcolar. Astfel, la o lecţie de limba romînă cu tema : „Originea folclorului şi tematica lui" (clasa a IX-a), după expunerea cunoştinţelor noi şi fixarea lor, profesorul le-a dat elevilor îndrumări asupra modului cum trebuie să înveţe lecţia. S-a delimitat cercul problemelor şi s-au indicat procedeele de învăţare : citirea lecţiei din manual, consultarea notiţelor şi reproducerea conţinutului lecţiei. În cele zece minute rezervate pentru munca cu cartea elevii au studiat în mod independent lecţia. Li s-a cerut să reţină ideile principale din text şi să noteze termenii necunoscuţi, care au fost explicaţi, apoi, la sfîrşitul orei.

La lecţiile de limba rusă, în clasa a VIII-a, încă din primele ore profesorul le-a explicat elevilor cum să lucreze în mod independent cu dicţionarul şi cu manualul. Profesorul a clarificat următoarele probleme :

cînd și cum se utilizează dicționarul rus-romîn și romîn-rus; notarea cuvintelor noi în caiet; formularea ideilor principale din textul citit ș.a.

Condițiile de învățare, particularitățile de vîrstă ale elevilor școlilor serale și stadiul dezvoltării deprinderilor de muncă intelectuală ale acestora fac necesară găsirea unor procedee și metode de predare care să asigure însușirea cunoștințelor în timpul lecției. Cerința de a spori eficiența lecției în așa măsură încît elevul să asimileze cunoștințele chiar în timpul predării, *determină introducerea unor modificări în structura ei.* Aceste modificări, solicitate de practică și evidențiate în diverse cercetări,[1] au ca scop mărirea timpului afectat transmiterii și fixării noilor cunoștințe. Dintre intervențiile făcute în structura lecției pentru a facilita formarea deprinderilor de muncă intelectuală enumerăm următoarele:

a) *Activitatea cu cartea în timpul lecției.* După expunerea și fixarea noilor cunoștințe se asigură 6—8 minute pentru citirea materialului din manual, pentru găsirea fragmentelor principale ale lecției și fixarea datelor esențiale (definiții, date cronologice, nume proprii etc.). De exemplu, după predarea temei „Celula vegetală și părțile ei" profesorul a cerut elevilor să citească lecția din manual, să-și noteze termenii necunoscuți și să precizeze ideile principale ale lecției. În felul acesta, cunoștințele predate în timpul lecției sînt confruntate cu textul lecției din manual, iar prin aceasta, la fixarea obișnuită s-a adăugat fixarea prin lectura din manual. Răspunsurile date de elevi la întrebările finale, în care s-au cerut amănunte din lecție, au demonstrat că ei și-au însușit cunoștințele.

b) *Transmiterea noilor cunoștințe pe baza utilizării manualului, cu scopul formării priceperii de a folosi manualul în activitatea de pregătire a lecțiilor.* În acest caz, lecția are următoarea structură: a) verificarea cunoștințelor predate în lecția anterioară; b) anunțarea lecției noi și indicații în legătură cu procedeele de muncă; c) citirea lecției pe fragmente. Fiecare fragment va fi citit cu voce tare de un elev, iar după lectură se explică termenii necunoscuți. Se notează ideile principale. După lectura ultimului fragment elevii recitesc în întregime lecția în mod individual. Lectura individuală e urmată de fixarea lecției cu ajutorul conversației.

c) *Deprinderea elevilor cu notarea ideilor principale din expunerea profesorului.* După fixarea lecției, profesorul controlează notițele elevilor pentru a vedea stadiul formării deprinderii de a lua notițe după explicațiile date. La elevii clasei a VIII-a, care n-au încă perfecționate deprinderile de a lua notițe, îndrumările pentru formarea și consolidarea acestor deprinderi trebuie să ia formă concretă, pornindu-se de la un caz practic. După fixarea cunoștințelor, profesorul solicită unui elev să citească notițele luate. Ceilalți elevi ascultă și, sub îndrumarea profesorului, fac observații asupra notării.

---

1 Vezi: *D. V. Vilkeev:* „Procedeele intensificării activității de cunoaștere a elevilor din școlile serale (pe schimburi)", Sovetskaia pedagogika, nr. 2/1961 sau: „Probleme ale metodicii desfășurării lecției în învățămîntul seral", Revista de pedagogie, nr. 1/1961.

În legătură cu însușirea lexicului limbii ruse, vezi: *E. Novicicov:* „Predarea lexicului limbii ruse în clasa a VIII-a în învățămîntul seral", Revista de pedagogie, nr. 2/1961.

La lecția de limba romînă „Știința literaturii și părțile ei componente" profesorul a putut urmări următoarele aspecte:

— cum ascultă elevul lecția?;

— a selecționat din cunoștințele expuse ideile principale?;

— există între idei o legătură logică care să-i permită elevului să înțeleagă conținutul lecției?;

— cum își notează detaliile semnificative: datele cronologice, numele proprii, titlurile de opere etc.?

Intervențiile făcute în structura lecției în școala serală, în vederea formării deprinderilor de muncă intelectuală, au eficiență numai în cazul în care sînt organic legate de celelalte momente ale lecției. Munca cu manualul trebuie să apară ca un moment al lecției, ca o fixare finală făcută cu ajutorul lecturii lecției din manual, sub îndrumarea directă a profesorului, iar elaborarea planului unei bucăți ca o fixare a conținutului bucății citite în clasă. Pentru a spori gradul de atenție al elevilor în vederea ascultării expunerii și notării ideilor principale, clasa poate fi prevenită de la începutul lecției. Astfel, la lecția de limba romînă cu tema „Miron Costin", profesorul a precizat, la începutul expunerii, că la sfîrșitul lecției va controla caietele de notițe ale elevilor. Controlul a dat profesorului posibilitatea să observe orientarea atenției elevilor spre notarea ideilor principale, care au fost redate cu mai multă grijă. Notarea ideilor a devenit astfel un exercițiu integrat armonic în procesul activității intelectuale, datorită fixării inițiale a sarcinii de muncă în timpul orei.

Priceperile și deprinderile de muncă intelectuală pot fi utile elevilor în activitatea lor practică numai dacă sînt temeinice. Temeinicia deprinderilor se asigură prin exerciții, a căror eficacitate sporește dacă profesorul intervine în cursul desfășurării lor, pentru a da explicații și pentru a corecta eventualele greșeli. *Exercițiile de muncă independentă în vederea consolidării deprinderilor de muncă intelectuală* se pot face atît în cadrul lecțiilor, cît și în activitatea individuală de însușire a cunoștințelor predate. Aceste exerciții pot lua forme variate. Să analizăm cîteva dintre ele:

— *Formularea orală a planului expunerii.* La lecțiile de fixare și sistematizare a cunoștințelor, la sfîrșitul unui capitol, elevii sînt puși în situația de a expune date cu un caracter mai general referitoare la o temă. Înainte de expunerea cunoștințelor, profesorul cere elevilor să formuleze planul după care se vor orienta.

Astfel, în cadrul lecției de sistematizare a cunoștințelor cu tema „Contemporanul", profesorul de limba romînă a cerut unui elev să vorbească despre «„Tematica literaturii promovate de „Contemporanul"», solicitîndu-l să-și precizeze ideile principale pe care se va baza în expunere. În felul acesta cunoștințele elevului sînt supuse unui nou proces de analiză și sinteză și, în consecință, asimilarea lor devine mai temeinică, prin participarea activă a gîndirii. Răspunsul elevului este nu numai rezultatul unui efort de memorie, ci o expunere la care participă și gîndirea, alături de memorie. Elaborarea planului care stă la baza expunerii orale este și un exercițiu pentru alcătuirea rezumatelor.

— *Întocmirea, în colaborare cu clasa, a schemei la lecțiile de recapitulare, fixare și verificare a cunoștințelor.* La lecțiile de recapitulare a cunoștințelor predate în cadrul unui sistem de lecții, paralel cu sistematizarea cunoștințelor elevilor, se alcătuiește un plan schematic al capitolului. Elaborarea planului nu e numai un procedeu de sistematizare a cunoștințelor, ci și un exercițiu de sintetizare a acestora și de axare a lor în jurul unor idei generale, deci un exercițiu de formare a deprinderii de elaborare a planului unui material citit sau învățat. Alcătuirea schemei la lecțiile recapitulative contribuie la formarea deprinderilor de muncă intelectuală numai în cazul în care se asigură participarea activă și conștientă a elevilor la lecție, ideile sau punctele din schemă fiind formulate de aceștia. Altfel, operația își pierde din importanța instructiv-educativă, devenind un act de copiere a unui plan.

— *Exercițiile de elaborare în mod independent a planului unei bucăți literare* sînt mijloace eficiente de formare a deprinderilor de muncă intelectuală. Pentru a avea eficacitate instructiv-educativă e necesar ca aceste exerciții să fie integrate organic în structura lecției, iar executarea lor să apară ca o sarcină didactică. În caz contrar, randamentul muncii elevilor e mai scăzut. La două clase a VIII-a s-a predat balada „Novac și corbul". La clasa a VIII-a A, înainte de citirea model a textului de către profesor, li s-a atras atenția elevilor să urmărească întîmplările prin care trece legendarul Novac, deoarece, la sfîrșitul lecturii, fiecare elev va alcătui planul poeziei, extrăgînd ideea principală a fiecărui fragment. La clasa a VIII-a B nu s-a precizat acest obiectiv. Elevii au reținut global conținutul poeziei, fără a-l supune unui proces de analiză pe baza căruia să formuleze ideile principale. Nu s-a făcut orientarea gîndirii elevilor spre un scop precis. După lectura model a textului, li s-a cerut elevilor să formuleze ideile principale din textul citit. Comparînd rezultatele obținute de cele două clase, am constatat că elevii clasei a VIII-a A au lucrat mai repede și mai bine decît cei din clasa a VIII-a B. În primul caz (la clasa a VIII-a A), s-a fixat inițial sarcina de muncă ce va fi urmărită și elevii și-au îndreptat atenția spre acest obiectiv, dînd o formulare adecvată ideilor principale din fragmente. În cazul al doilea (la clasa a VIII-a B), deoarece nu s-a precizat elevilor ce trebuie să urmărească, atenția lor a fost reținută de conținutul general al baladei. Din această cauză, unii dintre elevii clasei a VIII-a B — 11 din 34, adică 32% — nu au elaborat corect planul textului citit.

— *Compunerile pe teme literare, lucrările în care se prezintă și se interpretează rezultatele unor experiențe, prezentarea, într-o lucrare, a observațiilor făcute cu ocazia unei vizite sau excursii deprind pe elevii școlii serale cu expunerea ordonată, în care ideile se înlănțuie în mod logic și sînt argumentate cu grijă.* Pentru a atinge scopul dorit e necesar ca aceste compuneri să fie alcătuite sub îndrumarea profesorilor de specialitate. Îndrumările fac din compuneri și un exercițiu pentru formarea deprinderii de elaborare a unui plan, a conspectului, de consultare a bibliografiei etc. Întrucît compunerile solicită activitatea intelectuală a elevului într-un grad mai înalt și angajează în elaborarea lor priceperi

deja formate (alcătuirea planului, sistematizarea pe capitole, înlănţuirea logică a ideilor în cadrul capitolelor etc.) se va proceda progresiv, pornind de la compuneri mai uşoare, în care se caracterizează un personaj, se analizează o poezie etc., spre compuneri mai complexe, pe teme literare de sinteză, de pildă.

La clasa a IX-a serală de la Şcoala medie nr. 2 Arad, pentru a face din elaborarea compunerilor un mijloc de fixare a deprinderilor de muncă intelectuală, îndrumările date elevilor au fost eşalonate în felul următor: s-a dat ca temă „Critica orînduirii feudale în opera lui Ion Budai Deleanu", a fost fixată data executării temei şi s-a indicat bibliografia necesară, dîndu-li-se elevilor indicaţii în legătură cu folosirea ei. După consultarea bibliografiei, în colaborare cu clasa, a fost alcătuit planul compunerii şi li s-au dat elevilor indicaţii privind elaborarea compunerii pe baza planului alcătuit. La data fixată, elevii au prezentat compunerile. După ce profesorul a citit şi corectat caietele au fost discutate într-o oră două lucrări reprezentative. În felul acesta, elaborarea compunerilor devine o activitate complexă, ce cuprinde următoarele etape: fixarea temei, indicarea bibliografiei şi consultarea ei, alcătuirea planului lucrării, redactarea lucrării însoţită de autocontrol, corectarea ei de către profesor şi discutarea lucrării. După ce elevii au fost iniţiaţi în elaborarea compunerilor pe teme monografice sau limitate la consultarea unui material bibliografic mai restrîns, se poate trece la redactarea unor compuneri cu teme mai largi, de sinteză.

O altă cale eficace pentru formarea deprinderilor de muncă intelectuală, întîlnită în predarea unor obiecte mai apropiate de activitatea elevilor în producţie (fizica, matematica, ştiinţele naturale, geografia etc.), o constituie *transferarea deprinderilor de muncă dobîndite de elevi în producţie asupra deprinderilor intelectuale.* Deprinderile de organizare a muncii, de utilizare raţională a timpului de muncă în funcţie de sarcinile de producţie pe care le au elevii-muncitori în diverse ramuri productive, exercită o influenţă pozitivă asupra organizării activităţii de învăţare, asupra muncii intelectuale pe care ei o desfăşoară în şcolile serale. Astfel, elevii care lucrează cu diverse maşini sau în metalurgie au formate priceperile de apreciere a dimensiunilor, de executare a diferitelor măsurători, de alcătuire a schiţelor unui obiect ce urmează a fi lucrat şi de interpretare a schiţelor executate de cabinetul tehnic. Şi elevii frezori, strungari, cazangii, lăcătuşi, electricieni, zidari etc. au formate aceste priceperi necesare muncii în producţie. Aceste deprinderi pot fi folosite în executarea desenelor la ştiinţele naturale şi a schemelor diferitelor maşini studiate la fizică, sau la desenarea corpurilor geometrice.

Unele cadre didactice au sesizat această influenţă pozitivă a deprinderilor de muncă ale elevilor şi au căutat s-o utilizeze în procesul de învăţămînt. Ei au apelat la cunoştinţele dobîndite de elevi în producţie, la priceperile şi deprinderile elevilor-muncitori, dar utilizarea acestor cunoştinţe şi priceperi a apărut, pentru elevi, ca o sarcină didactică, atît pentru a se asigura însuşirea temeinică a cunoştinţelor noi predate, cît

și pentru formarea deprinderilor de muncă intelectuală. Deprinderea de a executa schițe și desene tehnice, de a interpreta un desen, o schemă etc. poate folosi elevilor-muncitori pentru notarea datelor problemelor, a explicațiilor date de profesor, a desenelor de pe tablă, a planului lecției, pentru consultarea literaturii științifice și a dicționarelor. Astfel, cînd li s-au predat elevilor cunoștințe despre scripeți, ei au executat desene frumoase și precise ale diferiților scripeți: ficși, mobili, compuși etc. La lecția „Legea lui Pascal și aplicațiile ei", elevii au descris presa hidraulică și i-au arătat întrebuințările, profesorul stăruind mai mult asupra principiului de funcționare. În timpul predării lecției „Șurubul", cînd profesorul a întrebat despre filetul unui șurub, elevii au desenat diferite fileturi: trapezoidale, dreptunghiulare etc.

Priceperea elevilor-muncitori de a desena diferite mașini sau piese și de a interpreta desenele și schițele pe care le întîlnesc în manuale îi ajută și la luarea notițelor și la pregătirea în condiții mai bune a lecțiilor de științe naturale. Astfel, la clasa a VIII-a, cînd s-a predat lecția „Țesuturile vegetale" elevii-muncitori, care în producție lucrează ca frezori, strungari, electricieni, cazangii, mecanici etc. și-au luat notițe cu mai multă grijă decît colegii lor care lucrează în alte ramuri. Notițele au fost grupate în jurul desenelor, care erau frumos executate. De asemenea, la lecțiile despre „Rădăcină", „Structura rădăcinii", „Tulpina și structura ei" și „Funcțiunile tulpinii", ideile lecțiilor și noțiunile noi au fost notate tot cu ajutorul desenelor. Influența pozitivă a deprinderilor tehnice dobîndite de elevi în producție s-a observat și în luarea notițelor la geografie, cînd s-au studiat capitolele de geografie matematică și noțiunile de cartografie.

Acțiunea de transfer poate fi observată nu numai în influența pozitivă a cunoștințelor și deprinderilor formate în producție asupra randamentului elevilor la obiectele mai apropiate de munca productivă (fizica, matematica, chimia, științele naturale), ci și asupra activității desfășurate la alte obiecte: istorie, literatură etc. După ce li s-a format priceperea notării ideilor, a elaborării planului, a întocmirii rezumatului etc. la obiectele apropiate de producție, ei vor aplica cu mai multă ușurință aceste deprinderi și la științele umaniste: istorie, literatură etc. Pregătirea lor tehnică îi ajută să ia notițe, să alcătuiască planul expunerii, să consulte bibliografia nu numai la științele naturii, ci și la științele umaniste, bineînțeles după ce s-au făcut exerciții prealabile la obiectele din ciclul științelor naturii.

Întrucît, în special în clasa a VIII-a, deprinderile de muncă intelectuală ale elevilor sînt diferite, ca și cunoștințele de altfel, e necesar ca profesorul să cunoască volumul de cunoștințe pe care-l posedă elevii, stadiul de dezvoltare a deprinderilor lor de muncă intelectuală și interesele lor, pentru ca, în clasele școlilor serale, „sistemul de muncă să fie cît mai variat și cît mai elastic, ținîndu-se seama de compoziția lor",[1]

[1] *H. I. Lipkina* și *A. M. Orlova*: „Compoziția elevilor în școlile serale (pe schimburi) și atitudinea lor față de învățătură", Sovetskaia pedagoghika, nr. 2/1961.

luîndu-se în considerare deci diferențele privind nivelul de cunoștințe și stadiul diferențiat al deprinderilor de muncă intelectuală.

Din observațiile făcute și din discuțiile purtate cu cadrele care predau în învățămîntul seral se desprind unele concluzii cu caracter metodic care, credem, pot ajuta cadrele didactice în străduințiile lor de îmbunătățire a activității în aceste școli:

— Datorită întreruperii survenite la învățătură e necesar ca elevilor școlilor serale — în special celor din clasele a VIII-a și a IX-a — paralel cu predarea noilor cunoștințe să li se dea și îndrumări asupra felului în care trebuie să învețe.

— Condițiile specifice de muncă din școala serală impun profesorului să aleagă metode și procedee de predare care să asigure condiții potrivite atît pentru însușirea cunoștințelor, cît și pentru formarea deprinderilor de muncă intelectuală. Este necesară deci varietate și suplețe metodică.

— Exercițiile de formare a deprinderilor de muncă intelectuală au eficiență dacă fac parte organică din munca școlară a elevilor, dacă le sînt prezentate ca sarcini didactice.

— Perfecționarea deprinderilor de muncă intelectuală ale elevilor de la școlile serale se asigură prin controlul și îndrumarea exercițiilor pe parcurs (controlul notițelor, al extragerii planurilor expunerii profesorilor, corectarea temelor pentru acasă și a compunerilor elevilor).

Dacă sînt utilizate frecvent în munca intelectuală a elevilor, deprinderile se perfecționează și contribuie la însușirea temeinică a cunoștințelor predate și la pregătirea elevilor pentru munca de mai tîrziu atît la învățătură, cît și în activitatea productivă.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ В УМСТВЕННОМ ТРУДЕ У УЧАЩИХСЯ ВЕЧЕРНИХ ШКОЛ

(Резюме)

Одним из факторов, от которых зависит проведение учебного процесса в вечерних школах, при хороших условиях, является степень развития навыков в умственном труде у учащихся

В статье автор излагает методы и способы для формирования навыков в умственном труде, учитывая специфические условия вечерних школ и возрастные условия учеников.

В результате исследования, автор устанавливает следующие наиболее применяемые способы:

а) устные объяснения способа действия;

б) самостоятельные упражнения для усвоения и закрепления навыков;

в) изменения в структуре урока;

г) применение трудовых навыков, усвоенных учащимися на производстве.

В заключение, на основе изложенного материала, автор приводит отдельные выводы методического характера, могущие помочь учителям в их работе.

FORMATION DES HABITUDES D'ACTIVITÉ INTELECTUELLE CHEZ LES ÉLÈVES DES COURS DU SOIR

(Résumé)

L'un des facteurs dont dépend le déploiement en bonnes conditions du processus d'enseignement aux cours du soir est aussi le degré de développement des habitudes de travail intellectuel chez les élèves.

L'auteur de l'article y expose les méthodes et les procédés de formation et de perfectionnement des habitudes de travail intellectuel en tenant compte des conditions spécifiques des cours du soir et des particularités d'âge des enfants.

L'auteur constate, d'après ses recherches, que les procédés le plus fréquemment rencontrés sont : a) l'explication verbale du moyen d'action ; b) les modifications dans la structure de la leçon ; c) les exercices indépendants pour l'acquisition et la consolidation des habitudes ; d) l'utilisation du transfert des habitudes de travail acquises par les élèves dans la production.

Pour venir en aide aux enseignants, l'auteur termine l'article par quelques conclusions au caractère méthodologique, basées sur le matériel exposé ci-dessus.

EXCURSIA, AJUTOR PREȚIOS IN PREDAREA GEOGRAFIEI

Prof. *GH. TEODORESCU*
București

În anii regimului de democrație populară s-a pus din ce în ce mai mult accent pe folosirea excursiilor ca mijloc de învățămînt. Spre deosebire de trecut, cînd excursia era considerată aproape numai ca agrement, acum ea este — pe bună dreptate — socotită ca un auxiliar important în predarea geografiei.

În ultima vreme, au apărut mai multe lucrări în care se analizează rolul didactic al excursiilor, în general, și al aplicațiilor geografice de teren, în special. S-a văzut astfel că excursiile contribuie, în primul rînd, la *fixarea cunoștințelor dobîndite la lecțiile de geografie.* Intuind cu propriile lor simțuri, văzînd în realitatea vie munții, văile, rîurile, lacurile, marea, fabricile și uzinele țării noastre, marile șantiere și alte realizări ale regimului nostru de democrație populară, elevii își fixează cunoștințele anterioare de la lecțiile de geografie cu mai multă precizie și claritate. Ei nu vor uita multă vreme, poate niciodată, lucrurile învățate în natură.

Astfel, elevii care au văzut abruptul Bucegilor la Sinaia sau Bucegi își dau seama de masivitatea Carpaților Meridionali, cei care au călătorit în Carpații Apuseni — cu platforme netede pe marile înălțimi — înțeleg de ce acești munți sînt mai bine populați. Vederea unei cascade (Urlătoarea de exemplu) le dă o imagine puternică asupra potențialului hidroenergetic al rîurilor noastre. Mulțimea rezervoarelor de petrol din portul Constanța, ori interiorul unei fabrici sau al unei mine le concretizează mai bine cunoștințele pe care le-au dobîndit din manual referitoare la dezvoltarea uriașă a economiei R.P.R. în anii puterii populare. Fotografiile dau și ele o imagine asupra frumuseților și bogățiilor patriei, dar ele sînt mai puțin convingătoare decît impresiile puternice pe care le dobîndesc elevii în fața naturii.

Excursia constituie un auxiliar prețios al învățămîntului, în general, și al predării științelor naturii, în special. Ea are, în primul rînd, un caracter aplicativ, în sensul că pune la îndemîna cadrelor didactice și elevilor posibilitatea de a recapitula pe teren o mare parte din materia predată la curs — natura oferindu-le nemijlocit acest prilej — de a da exemplificări vii în legătură cu lecțiile prezentate teoretic în clasă și, totodată, completează cunoștințele elevilor privitoare la regiunea vizitată.

În afară de aplicațiile care se pot face în excursie în legătură cu specialitatea urmărită (științe naturale, fizico-chimice, istorie, geografie), excursia are un rol educativ de prim ordin. Ea dă elevilor posibilitate să-și dezvolte interesul pentru cercetarea științifică, le ascute spiritul de observație, le formează deprinderi gospodărești, îi învață să trăiască în colectiv și mai presus de toate contribuie la educația lor comunistă.

Un rol nu mai puțin important al excursiilor este și acela de agrement și odihnă, fapt care sporește într-un grad deosebit calitățile didactice ale acestora.

Între excursiile organizate ca aplicații la diferitele materii enumerate mai sus, excursiile geografice au particularitățile lor. Ele au un rol dublu prin excelență, în sensul că sînt în egală măsură importante, atît pentru pregătirea științifică a elevilor, cît și pentru educarea lor în spirit patriotic. Cunoașterea patriei este un mijloc principal de educație patriotică și, cum această cunoaștere se poate perfecta cu ajutorul excursiilor geografice, rezultă de la sine că excursia, la rîndul ei, are o contribuție apreciabilă în educarea patriotică a tineretului.

Clasificarea și conținutul excursiilor geografice

Excursiile geografice se prezintă sub aspecte extrem de variate, ceea ce face dificilă clasificarea lor.

O grupare mai bună a excursiilor, în funcție de durată, mod de organizare și scop, considerăm a fi următoarea:

— Excursii-aplicații de teren în orizontul local.
— Excursii-vizite la unități industriale, agricole, muzee, expoziții etc.
— Excursii de durată, cu caracter complex.
— Excursii-tabără, avînd un punct de bază, în care se fac radiar excursii zilnice.

În continuare vom analiza fiecare dintre aceste categorii, arătînd cum contribuie excursiile la cunoașterea patriei, a bogățiilor și frumuseților ei, a realizărilor obținute de oamenii muncii.

Excursii-aplicații de teren în orizontul local. Orizontul local este conceput în mod diferit de cadrele didactice, în funcție de obiectul de studiu și de frecvența mai mare sau mai mică a aplicațiilor cu caracter didactic care se pot face în cadrul lui.

Luînd drept criteriu de delimitare posibilitatea de a face aplicații cu caracter geografic într-un timp cît mai scurt, credem că prin orizont local trebuie să înțelegem acele vecinătăți ale unei localități în care se pot face excursii geografice care să nu dureze mai mult de o zi. Este un teritoriu în care se fac ieșiri pe teren și aplicații geografice, fără să fie nevoie de cartiruirea elevilor pentru noapte. E de la sine înțeles că orizontul local al unui oraș mare care are mijloace de comunicații numeroase și ușoare (trenuri, autobuze) este mult mai mare decît acela al unei comune în jurul căreia excursiile nu se pot face decît pe jos, din lipsa unor mijloace lesnicioase de transport.

Pentru Capitală și orașele mari, orizontul local poate fi considerat că se întinde pe o rază de 20—30 km, iar în jurul localităților mici — lipsite de căi de comunicație cu mijloace rapide de transport — pe o rază de maximum 10 km, drum care necesită circa 5 ore de mers pe jos (dus și întors). În organizarea unor astfel de excursii este indicat să se țină seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor.

Importanța pe care o prezintă orizontul local pentru învățămîntul geografic se deduce din recomandările făcute de mai toate manualele și din experiența multor cadre didactice.

Orizontul geografic este un laborator geografic vast, în care lecțiile teoretice făcute în clasă își găsesc posibilități de aplicare vie. El permite profesorului să facă adevărate lecții în natură, avînd la dispoziție cel mai bun material didactic care se poate concepe — natura însăși — și, în același timp, dă elevilor posibilitatea de a cunoaște diferite peisaje, roci și așezarea lor în straturi felurite, vegetația de luncă, de stepă sau așezată în etaje pe munți, mine, fabrici, gospodării colective sau de stat etc.

Mai mult decît atît, elementele cu caracter fizico-geografic (forme de relief, unități hidrografice etc.) sau cu caracter economico-geografic (fabrici, mine, căi de comunicație și altele) din vecinătatea localității respective pot fi utilizate pentru exemplificarea și sugerarea unor elemente și mai mari și deosebite, care se găsesc în afara orizontului local.

De aceea, ieșirile pe teren în orizontul local sînt indicate pentru *toate clasele* care studiază geografia.

Astfel, lecțiile de geografie-fizică privind orientarea în natură, relieful, hidrografia, învelișul vegetal și animalele vor fi mult mai reușite dacă elevii fac ieșiri pe teren, fie pentru aplicații în legătură cu cunoștințele deja însușite, fie pentru a strînge material necesar înțelegerii unor cunoștințe noi.

În orizontul local se fac aplicații cu caracter didactic strîns legate de programa școlară; el este cercetat în mod amănunțit și sistematic după un plan legat de necesitățile predării materiei.

Ieșirile pe teren în orizontul local trebuie planificate și nu lăsate la întîmplare. E necesar ca ele să fie stabilite încă de la începutul anului școlar și trecute în planul de muncă. În acest scop se recomandă *să se inventarieze de către profesor lecțiile care au nevoie de activitate în orizontul local și să se grupeze lecțiile astfel ca o ieșire pe teren să deservească o serie de lecții, nu numai una.*

Pentru geografia fizică (clasele a V-a și a VIII-a) sînt necesare 3—5 ieșiri pe teren în orizontul local, fiecare aplicație avînd o durată de 4—8 ore. Ieșirile pe teren care se recomandă pentru aceste clase sînt:

a. O aplicație în legătură cu geografia matematică. Se poate face o ascensiune sau urca într-un turn, făcîndu-se observații privitoare la orizont în legătură cu forma pămîntului, referitoare la mișcarea de rotație — prin căderea unui corp din turn — ori la mișcarea de revoluție, stabilindu-se variația locului de răsărit și apus al soarelui.

b. O aplicație de cartografie, făcîndu-se orientarea cu harta și citirea hărții topografice în comparație cu terenul. Astfel, în excursia pe care

am însoțit-o la cabana „Muntele Roșu", în luna iulie 1961, sus pe Muntele Roșu, la un loc potrivit, tov. prof. Popovici Paula de la Școala medie 18 „Mihail Eminescu", București, a făcut cu elevii școlii sale un asemenea exercițiu. A deschis în fața elevilor harta topografică a regiunii, a orientat-o cu ajutorul busolei, apoi a pus pe elevi să arate pe hartă și în natură direcțiile în care se găsesc Muntele Ciucaș, Cabana Ciucaș, Muntele Zăganul, Cabana „Muntele Roșu", localitatea și depresiunea Cheia etc. Interesant a fost faptul că toate aceste elemente geografice se vedeau și cu ochiul liber, din punctul potrivit ales pentru exercițiu.

c. O aplicație de hidrografie privind apele subterane, apele de suprafață, dinamica apei curgătoare, zăpada și gheața, lacurile și mlaștinile.

d. O aplicație cu caracter geomorfologic privind toate formele de relief, părțile lor componente, tipurile de eroziune (eoliană, fluvială, eventual glaciară).

e. O aplicație cu caracter biogeografic, care influențează viața plantelor și a animalelor, asupra solurilor, cu precizarea zonelor de vegetație și a tipurilor de animale care se întîlnesc în orizontul local.

După același sistem se pot planifica aplicațiile pe teren și pentru geografia R. P. Romîne la clasele a VII-a și a XI-a. În acest scop M.I.C. a hotărît în anul școlar 1961 ca geografia economică a R.P.R. să se predea, la clasa a VII-a, atît teoretic în clasă, într-un număr redus de ore, cît și pe teren, prin vizite, în restul orelor. În felul acesta, elevii fac cunoștință direct cu practica, cu viața, cu producția, cunoștințele lor consolidîndu-se repede și puternic.

Considerăm că sînt necesare 4—5 aplicații, în fiecare anotimp cîte una, pentru cunoașterea de tipuri de relief și ape din R. P. Romînă și pentru caracterizarea economico-geografică a așezărilor.

În excursiile făcute în orizontul local e important ca toți elevii să aibă aceeași preocupare. În această privință, experiența noastră arată că recomandarea făcută de cîțiva autori ca elevii să fie împărțiți pe grupe specializate (cartografi, geologi, hidrologi, corespondenți) nu e potrivită în cazul aplicațiilor în orizontul local. Caracterul accentuat didactic pe care-l au ieșirile pe teren din orizontul local nu îngăduie ca o clasă să fie împărțită în 5—6 grupe care să lucreze disparat. Dacă acest lucru este posibil la excursiile de durată și îndeosebi la excursiile-tabără, la aplicațiile și excursiile mici din orizontul local el este contraindicat.

Avînd în vedere că excursiile mici din orizontul local și aplicațiile care se fac aici au un caracter didactic, de recapitulare a unor mari capitole, e absolut necesar ca toți elevii să aibă aceeași preocupare. Numai așa se pot obține rezultate pozitive și aplicația poate da roade.

După cum s-a văzut, tema precisă și itinerarul bine fixat nu permit participanților la aplicații o depărtare de program. E necesar însă să se lase elevilor și o oarecare libertate de a observa și alte fenomene din natură, cu caracter geografic sau naturalistic, deoarece lucrurile din natură sînt strîns interdependente și stabilirea unei teme izolate (numai hidrografia sau numai geomorfologia ori biosfera) e determinată de necesități geografice.

Bine canalizate de către profesor, aceste observații, pe care le fac elevii în afara temei sau pe care le provoacă profesorul, pot constitui chiar un material important, auxiliar în predarea cunoștințelor.

Cînd împrejurările permit (vreme frumoasă, timp liber suficient) se pot face ieșiri pe teren în vecinătatea școlii, nu pentru aplicații recapitulative, ci numai cu caracter pregătitor, avînd drept scop să se recunoască pe teren forme și fenomene geografice care urmează să constituie tema unei noi serii de lecții. Astfel, înainte de predarea unui nou înveliș (hidrosfera, litosfera, biosfera) se pot face asemenea excursii pregătitoare.

Se recomandă ca tematica unei ieșiri pe teren în orizontul local să urmărească două lucruri în același timp: recapitularea în natură a unui capitol terminat și pregătirea unui alt capitol care începe.

Din această cauză, stabilirea itinerarelor trebuie făcută cu mare atenție, pentru ca aplicația recapitulativă să nu se facă în același loc în care s-a făcut cea pregătitoare. De aici rezultă cerința ca itinerarele să se întocmească în mod variat, evitîndu-se repetările. În acest mod, elevii vor fi mereu atrași prin noutatea drumului și vor ajunge să cunoască la absolvirea școlii toate vecinătățile importante ale localității lor.

Astfel, cadrele didactice din București pot face ușor excursii de o jumătate de zi la Snagov, Comana, Cernica etc., sau de o zi la Giurgiu, Oltenița sau în alte părți.

Pe drumul spre Comana, de exemplu, elevii mei au observat, cu ocazia excursiei, o întinsă cîmpie cu unele spinări de deal, lunca comună Sabar-Argeș, orizonturile de loess cu concrețiuni calcaroase din malul înalt al Argeșului, iar la sud de riul Neajlov, care se unește în apropiere cu Cîlnișteа, cîmpia mai înaltă a Burnasului, care din depărtare pare un deal prelung.

Elevii au văzut albia minoră a Argeșului și a Neajlovului despletite în numeroase șuvițe și meandrarea lor puternică cu malurile convexe și concave. De asemenea, au avut posibilitatea să vadă vegetația spontană și cultivată, cea din luncă contrastînd puternic față de aceea din cîmpia înconjurătoare. Au observat că satele se găsesc în lunca Argeșului pe grindurile mai înalte, ferite de inundații, iar în cîmpie satele au preferat fundul văilor, unde sînt mai ferite de vînturi și apa se găsește mai ușor.

În această excursie am recapitulat cu elevii claselor a V-a și a VIII-a elemente de geografie fizică în legătură cu relieful, hidrosfera și biosfera, iar cu elevii claselor a VII-a și a XI-a o parte din geografia fizică a țării și unele fapte legate de geografia populației și agricultura țării.

Cadrele didactice din Brașov pot face destul de ușor o ascensiune cu telefericul pe muntele Postăvarul, care e un foarte bun loc de aplicație recapitulativă pentru litosferă. Munți de încrețire, platforme de eroziune, urme de eroziune glaciară, eoliană, fluvială, falii, trecători, șes de prăbușire — iată numai cîteva din formele fizico-geografice care se pot vedea de pe acest munte. În același timp, se pot intui fapte care permit înțelegerea zonelor de vegetație (etajele fagului și bradului și zona alpină).

Cadrele didactice din Ploiești pot alcătui numeroase itinerare de o zi pe valea Prahovei, a Teleajenului, a Verbilăului ori a Slănicului. La Slănic-Prahova, li se poate atrage atenția elevilor că orașul este clădit pe o uriașă lentilă de sare. Salina de aici, cea mai mare și mai modernă din țară, muntele de sare sculptat de apele de ploaie, neînchipuit de frumos, grota de sub el, lacurile sărate în frunte cu Baia Baciului din fața muntelui de sare, Muntele Verde format din tuf vulcanic, abundența de ghips și argilă, desele alunecări de teren care fac ca digurile rîului Slănic și ale lacului Baia Baciului să sufere stricăciuni aproape în fiecare an, iată destule elemente fizico-geografice pentru elevii claselor a V-a, a VII-a, a VIII-a și a XI-a. De asemenea, pot fi observate elemente de geografie a populației, deoarece foarte mulți lucrători din Slănic își duc munca în fabricile și uzinele din Ploiești sau în întreprinderile de pe valea Verbilăului ori a Slănicului.

Oprindu-ne aici cu exemplificările, nu trebuie uitat obiectivul aplicațiilor pe teren: cunoștințe noi, recapitulare pe teren a lecțiilor din clasă, compararea cu fenomene similare, antrenament fizic și formarea bunelor deprinderi în vederea excursiilor mari.

Excursii - vizite. Vizitarea gospodăriilor de stat sau colective, a fabricilor și a uzinelor, a muzeelor și a expozițiilor din orașul sau împrejurimile orașului în care se află școala constituie, de asemenea, un mijloc de a face aplicații cu caracter geografic. Ele sînt de fapt tot niște aplicații în orizontul local și privesc, în primul rînd, pe elevii care studiază geografia R. P. Romîne. Vizite se fac și cu ocazia excursiilor de durată și de tabără. Cu ocazia excursiilor de durată pe care le-am făcut, am vizitat nenumărate întreprinderi industriale: fabricile de hîrtie și de celuloză de la Zărnești și Piatra Neamț, Combinatul siderurgic de la Hunedoara, Spălătoriile de cărbune de la Petrila și Lupeni, Rafinăria de petrol de la Cîmpina etc. Dar, în timp ce în orizontul local vizitele la diferite întreprinderi industriale, agricole etc. urmăresc un singur scop, acela al îmbogățirii cunoștințelor elevilor legate de procurarea materiei prime folosită de întreprindere, producție și distribuția ei, în excursiile de durată și de tabără vizitarea întreprinderilor constituie numai unul din obiectivele acestor excursii, ele avînd un cadru mai mare, mai complex. Vizitele, în genere, au o sferă mai restrînsă decît excursiile propriu-zise, ele fiind numai obiective limitate ale excursiilor de toate genurile.

Vizita la o gospodărie agricolă colectivă sau de stat. Ca aplicație la geografia agriculturii, vizita la o unitate agricolă de stat sau colectivă este indicată mai ales pentru elevii lipsiți de experiență în practica agricolă. Aceasta nu înseamnă însă că ea nu interesează și pe elevii proveniți de la țară, ci dimpotrivă.

Profesorul trebuie să aleagă dintre gospodăriile agricole apropiate pe aceea care are o producție mai variată și care pune deci probleme economico-geografice mai ample.

Se impune o pregătire prealabilă atentă. Profesorul trebuie să discute cu conducerea gospodăriei cu cîtva timp înainte de efectuarea vizitei, să o lămurească asupra necesității ei didactice și educative și să stabilească de comun acord programul după care se va desfășura. O pregătire

similară trebuie făcută și elevilor, cărora e bine să li se dea cu puțin timp înainte date privind importanța economică a unității ce urmează a se vizita și indicații asupra comportării lor, care trebuie să fie ireproșabilă.

Vizita trebuie să se desfășoare în ordine, conform programului stabilit, la toate sectoarele gospodăriei. Se pot vedea: grădina de legume (făcîndu-se observații asupra felului irigației), cîteva din culturile de cîmp (grîu, porumb etc.), via, livada (cerîndu-se relații asupra varietăților și producției), apoi sectorul zootehnic și eventual prisaca. Profesorul va căuta să scoată în relief acea parte care are contingență cu geografia (relief, climă, ape), producția gospodăriei și rolul ei în aprovizionarea orașelor. Cu același prilej se va vizita și grupul social (cămin cultural, club, teren sportiv, creșă, dispensar) și se va scoate în relief importanța socializării agriculturii în țara noastră, legată de sarcinile Congresului al III-lea al P.M.R. De asemenea, se pot vizita negreșit și cîteva gospodării ale colectiviștilor și profesorul va scoate în evidență viața fericită a acestora în comparație cu cea dusă în trecutul de exploatare moșierească.

La sfîrșitul excursiei, pe teren, sau în clasă mai tîrziu, profesorul trebuie să verifice cunoștințele de geografie căpătate de elevi cu prilejul acestei vizite și apoi să le extindă — plecînd de la această bază — la situația din raionul sau regiunea respectivă și chiar din țara noastră.

Se vor face fotografii, schițe, se va alcătui o descriere a vizitei, iar materialul se va păstra în arhiva clasei. Filmarea unei asemenea vizite este cît se poate de instructivă seriilor de elevi lipsiți de posibilitatea participării la excursii de acest gen.

Fotografii, schițe, descrieri etc. se vor face la toate genurile de excursii.

Vizita la un centru industrial se va face după aceeași metodă recomandată mai sus.

Astfel, se poate vizita o fabrică, de exemplu uzinele metalurgice „Tudor Vladimirescu" din București, unde elevii au posibilitatea să vadă cum se fabrică autobuze, troleibuze, autobasculante, remorci etc.

Elevii rămîn atît de impresionați, încît unii dintre ei se decid să facă practica de fine de an în această uzină, așa cum au făcut elevii Școlii medii „Gh. Lazăr" din București, în vara anului 1960.

În aceleași condiții se poate vizita o mină (cum ar fi una de cărbuni — la Rovinari) sau o salină (la Slănic, de exemplu).

Elevii se interesează desigur de procesele tehnologice ale ramurii industriale respective. Important este să se reliefeze caracterul geografic al problemelor: aria de unde se recrutează muncitorii, aria de aprovizionare cu materie primă, aria de desfacere a produselor fabricate ș.a.m.d.

Vizita la muzee poate fi utilă pentru efectuarea unor aplicații la multe din materiile care se predau în școală (istorie, științele naturii etc.). Pentru geografie acest lucru pare mai puțin indicat, mai ales că nu se găsesc muzee speciale cu preocupări în această specialitate.

Cu toate acestea, vizita făcută în colectiv, sub îndrumarea profesorului de geografie, la un muzeu de științe naturale sau etnografie permite să se facă aplicații utile pe care le recomandăm.

Astfel, o vizită la muzeul „Gr. Antipa" din București cu elevii claselor a V-a și a VIII-a permite că se facă aplicații reușite la capitolul biosferei. La muzeul etnografic din Cluj, de exemplu, vizita cu elevii claselor a V-a, a VI-a și a IX-a dă posibilitatea să se cunoască — printre altele — condițiile de înapoiere în care au fost ținute de colonialiști popoarele africane sau asiatice și modul lor de viață. Simpatia pe care o au acum elevii pentru popoarele din Congo, Angola și alte țări africane aflate sub jug colonialist, datorită curajului cu care acestea luptă pentru eliberarea lor, va face ca elevii să privească cu și mai mult interes piesele din muzee.

Muzeele regionale din țara noastră, existente azi în mai toate orașele țării, au secții de științele naturii și de etnografie, astfel că aplicațiile recomandate de noi pot fi realizate într-o mare măsură. Astfel, pentru bucureșteni, muzeul satului prezintă un deosebit interes. El oglindește marea variație din genul de viață al poporului nostru (arhitectură țărănească, covoare, unelte etc.).

Expozițiile organizate de diferite țări în București trebuie vizitate de profesorii de geografie împreună cu elevii lor. Mărfurile prezentate, fotografiile, hărțile expuse — toate permit să se facă o bună aplicație cu caracter economico-geografic, mai ales pentru elevii claselor a VI-a și a IX-a. Astfel citățm expoziția R.P. Chineze din anul 1959, expoziția U.R.S.S. din anul 1960 și desigur că în anii care urmează se vor organiza mereu asemenea expoziții cu produse din diferite țări.

Vizitele la *stațiunea meteorologică,* la *stațiunea seismografică* sau la *observatorul astronomic* din localitate (după caz) dau prilejul unor aplicații dintre cele mai utile pentru elevii claselor a V-a și a VIII-a, cărora li se predă geografia fizică.

Se poate conchide că vizitele-aplicații, făcute cu grijă, în mod organizat, au o importanță apreciabilă pentru fixarea cunoștințelor geografice pe de o parte, și pentru legarea școlii cu viața, cu practica, pe de altă parte. Trebuie însă să avem grijă ca să se scoată în relief la orice vizită partea geografică și să se evite caracterul enciclopedic al cunoștințelor care se pot dobîndi cu acest prilej.

Excursii de durată. Dintre toate genurile de excursii despre care am vorbit excursiile de durată au caracterul cel mai geografic și sînt cele mai indicate, deoarece într-un interval mai mare se pot vedea mai multe regiuni, cu un relief mai variat, se pot observa landșafturi mai deosebite, se pot compara zone economice care contrastează între ele, cu alte cuvinte se pot face aplicații în mai toate ramurile geografiei fizice, ale geografiei economice și ale geografiei populației.

Conținutul excursiilor geografice de durată. În gama atît de variată a excursiilor de durată, criteriul conținutului permite o clasificare a lor pe categorii :

a) *În excursiile privind natura țării,* profesorii de geografie urmăresc să arate elevilor forme de relief, rîuri, lacuri, marea, covorul vegetal etc. Elevii iau astfel contact direct cu formele de relief mari sau cu elemente de microrelief, pe care ei le cunosc de obicei numai din fotografii, filme sau povestiri. Ei cîștigă cunoștințe noi și le întăresc pe cele vechi.

Dar, o dată cu aceasta, elevii rămîn profund impresionați de măreția unor munți, de viteza apei unui rîu, de frumusețea unei păduri etc. Emoția care-i cuprinde pe elevi în aceste situații face ca imaginile să se întipărească atît de adînc în mintea lor, încît să rămînă pentru totdeauna.

b) *Excursii privind economia țării.* Această a doua categorie de excursii se întîlnește mult mai frecvent. Cu deosebit folos științific se pot vizita: Combinatul chimic de la Borzești, Hidrocentrala „V. I. Lenin" cu barajul și lacul de acumulare, zonele petrolifere de la Zemeș sau de la Pitești cu pădurile lor de sonde ridicate în ultimii ani, orezăria de peste 1 000 hectare de la Chirnogi, o mare gospodărie de stat, diferite fabrici și uzine ș.a.

Fiecare din aceste unități economice vizitate sporește simțitor cunoștințele de geografie economică ale elevilor. În același timp, ele le dau încredere în capacitatea creatoare a inginerilor și tehnicienilor noștri, în puterea de muncă și patriotismul muncitorilor din uzine, mine și de pe ogoare.

Pentru că în excursiile pe care le-am făcut la Bicaz, în anii trecuți, am urmărit etapele de construire a canalului de aducție de sub munte, a barajului și a altor lucrări, în excursiile din acest an școlar am explicat elevilor despre toate aceste lucrări și despre ordinea construirii lor. Explicațiile le-am dat de pe podul construit deasupra barajului, elevii avînd de aici un orizont mai larg asupra văii Bistriței, a lacului de acumulare deja navigat și cu apele foarte limpezi, de culoare albăstruie, precum și asupra canalului de sub munte, care se prelungește pînă la hidrocentrală, la Stejaru, pe Bistrița.

c) *Excursiile privind centrele populate și oamenii țării* formează categoria excursiilor celor mai numeroase, făcute, mai ales, cu trenul sau autobuzul și care se rezumă la vizitarea localităților de pe parcurs. Ca obiective principale sînt orașele, în primul rînd, cu vizita în interior la fabrici, muzee, școli, parcuri etc.

În orașul Piatra Neamț, spre exemplu, am vizitat cu elevii parcul Cozla, fabrica de hîrtie și fabrica de celuloză, la Sibiu am vizitat de fiecare dată muzeul Bruckenthal și parcul Dumbrava cu lacul său antropogen și numai cîte o singură întreprindere industrială cu ocazia fiecărei vizite: în orașul Victoria fabricile de îngrășăminte chimice, în Brașov fabrica de tractoare, fabrica de autocamioane, fabrica de rulmenți, de fiecare dată cîte o singură întreprindere ș.a.m.d.

Sarcina de a face considerațiile geografice privitoare la regiunile străbătute îi revine profesorului, deoarece elevii cu greu pot deosebi ceea ce este esențial de amănuntele unor astfel de excursii.

Excursiile de durată sînt cele mai temeinice și lor trebuie să le dăm o deosebită atenție. În genere, asemenea excursii se organizează rar cu scop limitat, parțial (numai fizico-geografic sau numai economico-geografic). Cele mai frecvente sînt excursiile mixte, care îmbrățișează în același timp toate aceste preocupări.

Excursii-tabără. Excursiile de acest gen aparțin categoriei excursiilor de durată, dar se deosebesc de acestea prin faptul că agrementul și odihna

au un rol important. De asemenea, se deosebesc de taberele propriu-zise prin faptul că zilnic sau aproape zilnic, după un program stabilit, se fac radiar, în zona respectivă, excursii-aplicații cu caracter geografic.

E un gen de excursii puțin utilizat, foarte adecvat pentru clasele cu elevi de vîrstă mai mică, în timp ce excursiile de durată pe itinerare lungi sînt mai ușor de realizat cu elevii din clasele superioare. Se alege ca loc de tabără de preferință o localitate mai izolată, ușor de aprovizionat și accesibilă ca mijloace de transport.

Astfel, pentru elevii din Buzău, tabăra geografică se poate instala la Nehoi, pentru cei din Hunedoara la Hațeg, pentru cei din Dobrogea la Babadag, pentru cei din Banat la Caransebeș, pentru cei din Moldova de sud la Vidra sau la Tg. Ocna etc.

Din locurile de bază se pleacă după un plan prealabil stabilit, în fiecare zi în altă direcție și se fac aplicații cu caracter fizico-geografic și economico-geografic în legătură cu materia anului respectiv.

Din tabăra pe care mi-am fixat-o cu elevii mei din București la Brașov, am făcut excursii radiare, în fiecare zi cîte una, la Săcel-Gîrcin, la Hărman-Prejmer, la muntele Postăvarul, la Rîșnov-Zărnești, la Codlea și la Bran. Trei zile mi-am rezervat pentru vizitarea orașului Brașov și a întreprinderilor sale industriale și culturale.

La Săcele-Gîrcin am făcut cu elevii mai mult aplicații de cartografie, de climă (aici fiind variații mari pe spații mici în ceea ce privește temperatura, vînturile și precipitațiile) și de hidrografie (folosind ca exemplificări rîul Tîrlung și afluentul său Gîrcinul). La Hărman-Prejmer am pus accentul atît pe hidrografie (viteza și debitul Oltului, zona mlăștinoasă Hărman-Prejmer, izvoarele ascendente de aici etc.), cît și pe litosferă (grindul și dunele Oltului, conul de direcție Săcele-Timiș-Tîrlung, disimetria văii Oltului, meandrele lui etc.).

De pe Postăvarul elevii au observat munții de încrețire, platforme de eroziune, urme de eroziune glaciară, eoliană și fluvială, falii, trecători depresiuni, etajele fagului, bradului și zona alpină. La Rîșnov-Zărnești, elevii au putut observa marele golf de la Zărnești, rîul Bîrsa, defileul Branului, masivele Bucegi și Piatra Craiului, precum și întreprinderile industriale de la Zărnești, Rîșnov.

Procedînd în felul acesta, profesorii au posibilitatea să îndeplinească una din sarcinile de bază ale predării geografiei. Astfel, elevii ajung să cunoască în mod amănunțit o regiune limitată din țară și pot aprofunda problemele fizico-geografice și economico-geografice mult mai bine decît în excursii cu itinerare lungi. Totodată, ei au condiții de odihnă superioare și, deci, randamentul aplicațiilor este superior celui obținut în excursiile obișnuite de durată, în care oboseala își spune cuvîntul.

Tot în tabără se reliefează în condiții superioare convietuirea în comun, deprinderile gospodărești.

Excursiile-tabere sînt indicate mai ales pentru elevii claselor I—VIII.

★

Cunoașterea țării de către elevi prin intermediul excursiilor intră în atribuțiile profesorului de geografie. Aceste excursii nu trebuie considerate facultative, cum din nefericire mai gîndesc unele dintre cadrele didactice.

Excursiile, prin consecințele lor instructiv-educative deosebit de puternice, au o influență covîrșitoare asupra tineretului. „Puteți să mă considerați nepriceput în materie de pedagogie — scrie K. D. Ușinski — dar din impresiile vieții mele am căpătat convingerea nestrămutată că un peisaj frumos are o influență atît de mare asupra unui suflet tînăr, încît pedagogului îi vine foarte greu să rivalizeze cu el“ [1].

ЭКСКУРСИЯ, КАК ЦЕННАЯ ПОМОЩЬ В КРАЕВЕДЕНИИ

(Резюме)

Автор считает экскурсии ценной помощью в обучении естественным наукам вообще и в частности географии. Они способствуют повторению уроков, обогащению знаний, формированию полезных навыков, наблюдательности, уживчивости в коллективе и т. п.

В этой статье краеведческие экскурсии, в зависимости от продолжительности таковых, способа организации и цели, подразделены на следующие виды: локальные экскурсии (в прилегающие окрестности), экскурсии на промышленные предприятия, на сельскохозяйственные участки, в музеи, на выставки и. т. д. Затем продолжительные экскурсии (на большие расстояния) физико-географического, экономико-географического или смешанного характера, а также экскурсии в лагеря.

Автор анализирует эти виды экскурсии и приводит примеры проведенных экскурсий на территории Румынской Народной Республики, указывая к какой категории они подходят.

L'EXCURSION, AIDE PRÉCIEUSE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

(Résumé)

L'auteur définit les excursions comme un auxiliaire précieux pour l'enseignement des sciences de la nature en général et de la géographie en particulier. Elles contribuent à la révision et à l'élargissement des connaissances ainsi qu'à la formation des habitudes pratiques, de l'esprit d'observation, de la vie dans la collectivité etc.

Les excursions géographiques sont classifiées dans le présent article selon leur durée, leur systhème d'organisation et leur but, en excursions dans l'horizon local (applications sur le terrain autour de la localité respective, visites dans les unités industrielles, unités agricoles, musées, expositions etc.) et excursions de longue durée (excursions sur des espaces larges, ayant un caractère physique-géographique, économique-géographique et excursions-camp).

L'auteur analyse ces catégories d'excursions et donne pour chacune d'entre elles des exemples d'excursions effectuées sur le territoire de la R. P. Roumaine, en indiquant la matière et les classes auxquelles elles correspondent le mieux.

---

1 *K. D. Ușinski:* Opere pedagogice alese, E.S.D.P., 1957, pag. 131.

CITEVA DATE ÎN LEGĂTURĂ CU PERCEPEREA PE CALE AUDITIVĂ A SUNETELOR LIMBII DE CĂTRE HIPOACUZICII DE CATEGORIA A II-a

Prof. *LUCIA STANICA*,
Școala de hipoacuzici, București

Deficiența senzorială ce caracterizează pe hipoacuzici, diferențiindu-i pe de o parte de auzitori, pe de altă parte de surzi, este perturbarea parțială a funcției analizatorului auditiv. În condițiile acestei perturbări parțiale, funcția analizatorului auditiv se poate exercita în anumite limite.

Diminuarea posibilităților de auz determină în cazul acestor deficienți o insuficientă dezvoltare a limbajului. Limbajul hipoacuzicilor se caracterizează prin vocabularul limitat și denaturat folosit în comunicare, prin stăpînirea incompletă a structurii gramaticale, dar mai ales prin originalitatea excesivă în redarea orală și în scris a compoziției sonore a cuvintelor.

Existența posibilităților de auz motivează faptul că hipoacuzicii păstrează, de regulă, în pronunțarea lor greșită, conturul cuvintelor, ceea ce sună mai clar, sunetele mai sonore și elementele accentuale ale cuvîntului, adică tocmai elementele reținute — în anumite limite — pe cale auditivă.

În condițiile perturbării funcției auditive, procesul de percepere a limbajului se realizează prin colaborarea funcțională a celorlalți analizatori aflați în stare normală de funcționare. În cazul hipoacuzicilor, participarea analizatorilor vizual și chinestezic în procesul compensării se exercită în condițiile existenței funcției auditive diminuate.

Prin urmare, pentru a discuta despre posibilitățile de percepere pe cale auditivă, pe care le au hipoacuzicii de categoria a II-a, trebuie să ținem seama pe de o parte de *existența posibilităților de auz*, iar pe de altă parte de *caracterul limitat al acestor posibilități*. Primul element este în măsură să asigure și — prin urmare — să justifice *o oarecare favorizare în percepere a sunetelor înzestrate cu anumite calități acustice*. Al doilea element ne indică limitarea acestor posibilități, justificînd *imposibilitatea percepерii depline și corecte a limbajului pe cale auditivă* și, o dată cu aceasta, *importanța categorică pe care o capătă, în aceste con-*

diții, contribuția analizatorului vizual, solicitat pe baza legii compensației, în *realizarea procesului de percepere cît mai corectă a limbajului.*

Reținem deci că *în procesul perceperii sunetelor limbii, hipoacuzicii de categoria a II-a se pot folosi și de funcția analizatorului auditiv,* cu toate că deficiența acestuia este foarte pronunțată.

Ne întrebăm, în acest caz, care este de fapt contribuția analizatorului auditiv în perceperea limbajului, la această categorie de deficienți? La ce se limitează această participare? În ce măsură intervine analizatorul vizual pentru a completa insuficiența funcțională a analizatorului lezat?

Pentru a răspunde la aceste întrebări, am apelat la materialul teoretic privind calitățile acustice proprii sunetelor limbii noastre. Am confruntat datele aflate cu posibilitățile de auz ale hipoacuzicilor de categoria a II-a din școala noastră,[1] posibilități notate pe audiogramele individuale. În urma acestei analize, am putut formula cîteva ipoteze. Între acestea, amintim:

1. Favorizarea în percepere a vocalelor, cu precădere a celor cuprinse în zona frecvențelor mai joase.

2. Posibilități mult limitate de percepere prin auz a sonantelor.

3. Imposibilitatea perceperii pe cale auditivă a consoanelor nesonante (sonore sau surde).

Urmărind să verificăm justețea presupunerilor făcute, am trecut la efectuarea unor *experimente de sondaj.* Prin acestea, ne-am propus să obținem *unele date în legătură cu posibilitățile hipoacuzicilor de categoria a II-a de a folosi auzul în recunoașterea vocalelor și sonantelor.*

Pentru această etapă de început în cercetarea problemei perceperii limbajului la hipoacuzicii de categoria a II-a, ne-am oprit doar la aceste grupe de sunete. Alegerea acestora ne-a fost dictată de cîteva considerente și anume:

1. Vocalele și sonantele sînt sunetele cu cele mai evidente calități sonore din totalitatea sunetelor limbii noastre. Calitatea lor acustică deosebită este determinată de participarea coardelor vocale în articulație — participare aproape exclusivă la vocale, predominantă la sonante.

2. Analiza datelor audiogramei în care am înscris posibilitățile de auz ale subiecților ne permit să apreciem că îndeosebi vocalele, mai puțin sonantele, pot fi percepute pe cale auditivă — în anumite limite —, de către hipoacuzicii de categoria a II-a.

3. În munca la clasă, în exercițiile de recunoaștere prin auz a materialului verbal predat zilnic, ne-au reținut atenția posibilitățile evidente ale hipoacuzicilor de a reține prin auz, cu precădere, componența vocalică a cuvintelor.

4. Într-o cercetare anterioară (în care am verificat gradul de percepere a tuturor sunetelor limbii noastre de către această categorie de deficienți, în condițiile participării în percepere a tuturor analizatorilor spe-

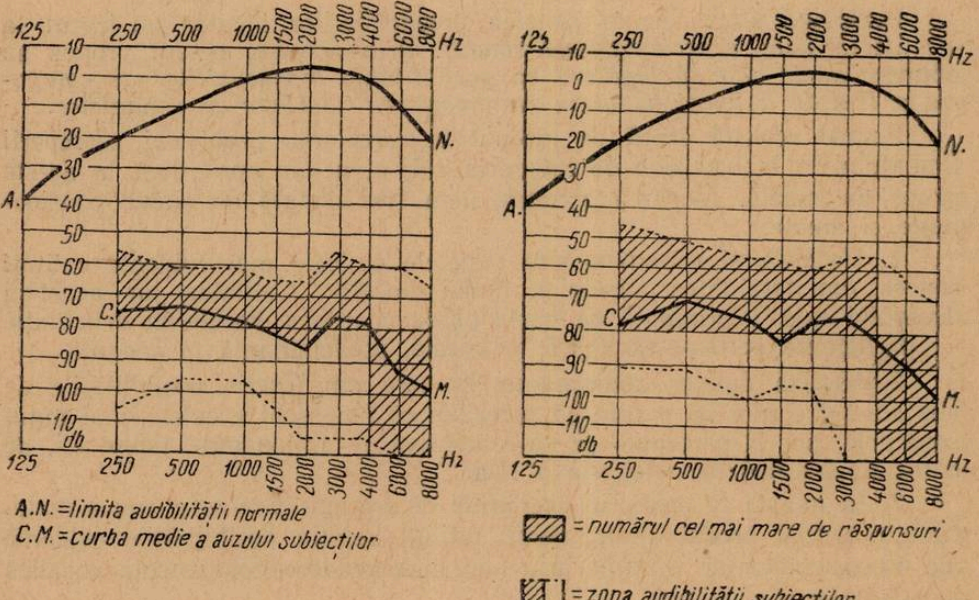
[1] Școala specială de hipoacuzici din București.

cializați în această direcție), dintre sunetele înzestrate cu anumite calități acustice, vocalele și sonantele s-au dovedit cele mai favorizate în percepere. În interpretarea datelor obținute, am presupus că această favorizare se datorește în oarecare măsură și posibilităților de auz ale subiecților, posibilități mult limitate, dar existente.

Între sunetele specifice limbii noastre, aceste grupe de sunete, înregistrează — în majoritate — frecvențe maxime (*e*: 10,14%, *i*: 6,52%, *a*: 5,97%, *u*: 5,82%, *ă*: 5,27%, *o*: 2,66%, *î*: 2,36%, *r* ÷ 7,41%, *n* ÷ 6,49%, *l*: 4,80%, *m*: 3,31%). Or, frecvența în limbă este unul din elementele care cer cu necesitate exersarea la maximum a posibilităților de percepere corectă.

Motivele amintite ne-au determinat să ne limităm — în cercetarea de față — la verificarea gradului de percepere prin auz a vocalelor și sonantelor.

Am ales, pentru efectuarea experimentelor, un număr de 50 de subiecți, hipoacuzici de categoria a II-a, din clasele a III-a, a IV-a și a V-a. Criteriul de bază în alegerea subiecților a fost *gradul de omogenitate în dezvoltarea gîndirii și limbajului lor, corespunzător clasei din care fac parte.* Starea auzului subiecților aleși am notat-o în audiograma de mai jos:



Studierea comparată a curbelor audiometrice individuale, înregistrate în urma examinării auzului celor 50 de subiecți, ne-a relevat o neuniformitate cu totul caracteristică.

Urmărind curba medie a auzului subiecților (C.M.) observăm că ea se menține, cu mici variații de 5—15 db., în dreptul liniei ce marchează posibilitățile auditive la intensitatea de 80 db.

În dreptul frecvențelor de 250—4000 v/sec., numărul cel mai mare de subiecți (porțiunea hașurată) se grupează în dreptul acestei limite și deasupra. Situația se schimbă în cazul frecvențelor de 6000 și 8000 v./sec., unde numărul cel mai mare al subiecților se grupează sub această limită.

Excluzînd punctele prin care am notat răspunsurile individuale izolate, am stabilit pe audiogramă zona audibilității subiecților (porțiunea delimitată prin linia punctată).

Față de limita audibilității normale (A.N.), curba medie (C.M.) stabilită în urma examinării auzului subiecților se menține la o distanță apreciabilă, prezentînd unele oscilații. Ea urcă și coboară neregulat, semnalîndu-ne, ca notă generală, *o mai bună percepere a sunetelor joase, față de cele înalte.*

Analiza datelor centralizate pe audiograma dată ne face să presupunem că :

1. Sunetele cuprinse în zona frecvențelor înalte nu vor putea fi percepute pe cale auditivă de loc sau — dacă ținem seama de cele cîteva cazuri izolate — aproape de loc.

2. Sunetele cuprinse în zona frecvențelor mai joase vor avea o situație *relativ* avantajată din punctul de vedere al posibilităților de percepere pe cale auditivă. Aceste posibilități rămîn însă mult limitate, ținînd seama de distanța apreciabilă la care se situează zona audibilității subiecților față de curba limită a audibilității normale.

Limitarea posibilităților de auz justifică, în cazul subiecților discutați, caracterul limitat al limbajului pe care îl folosesc ei în mod curent. Vorbirea acestor subiecți se caracterizează prin defecțiuni frecvente în redarea componenței fonetice a cuvintelor, prin folosirea unui vocabular limitat și denaturat, prin utilizarea defectuoasă a schemelor gramaticale specifice limbii noastre.

Am examinat perceperea după auz a vocalelor și sonantelor, prezentîndu-le subiecților *izolate, în cuvinte* și *în context.*

Materialul verbal ales a fost pe deplin accesibil elevilor examinați, corespunzînd programelor școlare parcurse. Am dictat acest material cu voce puternică, adresîndu-ne în exclusivitate posibilităților de percepere prin auz ale subiecților. (Am folosit în acest scop un ecran care ne-a acoperit fața în întregime.)

Distanța subiecților față de experimentator a diferit de la caz la caz, așezarea în bănci a elevilor examinați depinzînd de posibilitățile de auz individuale. Așezîndu-i în felul acesta și folosind în dictare vocea puternică (la intensitatea de 60 db. deci), am pus subiecții în situația de a folosi la maximum posibilitățile lor de auz.

Răspunsurile elevilor au fost date în scris. Am apreciat ca fiind corecte răspunsurile care au redat întocmai materialul verbal dictat.

Rezultatele obținute în cele trei experimente le-am centralizat în tabelul de mai jos.

PERCEPEREA PE CALE AUDITIVĂ A VOCALELOR ȘI SONANTELOR

	Sunetele verificate*	1. izolate		2. în cuvinte		3. în context		Date medii %	
		nr. total de răspunsuri	răspunsuri corecte%	nr. total de răspunsuri	răspunsuri corecte%	nr. total de răspunsuri	răspunsuri corecte%		
vocalele	u	50	37,57	250	54,76	250	70	55,08	57,56% percepere corectă
	o	50	50	300	68	150	90,16	69,38	
	a	50	90	1250	92	450	96,10	92,94	
	ă	50	45	500	48,78	300	64,29	52,69	
	e	50	37,50	450	69,69	400	86,88	64,69	
	i	50	12,50	300	60,58	250	69	47,36	
	î	50	—	250	6,25	100	56,25	20,83	
sonantele	r	50	10,50	600	45,87	350	73,93	43,43	36,10% percepere corectă
	l	50	—	500	28,04	200	73	33,69	
	m	50	—	600	18,81	150	70,84	29,88	
	n	50	—	700	27,82	250	70,50	32,77	

*Menționăm că verificînd gradul de percepere a grupelor de sunete amintite, în cercetarea de față ne-am limitat aprecierile, în cazul vocalelor, la vocalele plenisone, iar în cazul sonantelor, la sonantele aflate în poziție tare. Nu am luat în considerație vocalele plenisone asociate cu semivocalele, vocalele plenisone aflate în hiat și sonantele aflate în poziție muiată, chiar dacă au apărut în materialul verbal prezentat subiecților.

1. Analizînd datele obținute în verificarea gradului de percepere după auz a vocalelor și sonantelor date izolat, reținem că :

— Dintre vocale, cea mai accesibilă posibilităților de percepere prin auz ale hipoacuzicilor de categoria a II-a se dovedește a fi vocala *a*. Această vocală înregistrează, în aceste condiții, un procent maxim de percepere corectă : 90%.

— Restul vocalelor se eșalonează — pe baza datelor înscrise — în ordinea : *o* (cu 50% percepere corectă), — *ă* (cu 45% p.c.), — *u, e* (cu 37,50% p. c.), — *i* (cu 12,50% p.c.).

— Vocala *î* nu a fost percepută prin auz de nici unul din subiecții examinați.

— Dintre sonante, singura percepută prin auz (cu 10,50% percepere corectă) s-a dovedit sonanta *r*.

În condițiile pronunțării izolate, calitățile acustice proprii sunetelor sînt în mod automat denaturate prin exagerarea articulației, exagerare firească — de altfel — în aceste condiții. Denaturarea calităților acustice proprii sunetelor se manifestă în acest caz prin amplificarea exagerată a intensității fiecărui sunet în parte și prin mărirea duratei de emitere a fiecăruia. Elementele amintite măresc posibilitățile de recunoaștere după auz ale acestora. Această situație ne îndreptățește să considerăm că *datele medii obținute în experimentul* discutat notează — cu aproximație — posibilitățile maxime de percepere prin auz a vocalelor și sonantelor de către hipoacuzicii de categoria a II-a.

Ținînd seama de această apreciere, reținem, din analiza datelor înregistrate în experimentul de verificare a gradului de percepere a vocalelor și sonantelor izolate, faptul că *posibilitățile de percepere prin auz ale hipoacuzicilor de categoria a II-a se rezumă la favorizarea în percepere a unui număr limitat de vocale și sonante.* Calitățile acustice proprii sunetelor cuprinse în zona frecvențelor înalte rămîn indiferente (sau aproape indiferente) auzului acestor deficienți. (Vocala *i* înregistrează un procent de numai 12,50% percepere corectă, sonanta *r* — caracterizată printr-o sonoritate pe jumătatea celei proprii vocalei *i* — abia 10,50%, vocala *î* și, asemenea ei, sonantele *l, m* și *n* nu au fost reținute prin auz.)

2. Analizînd datele obținute în verificarea gradului de percepere după auz a vocalelor și sonantelor date în cuvinte și în context, remarcăm:

— *Creșterea gradului de precepere a sunetelor aflate în noile condiții.*

În urma afirmației că datele primului experiment notează — cu aproximație — posibilitățile maxime de auz ale subiecților, s-ar părea că aprecierea de față nu poate fi reală. În noile condiții de verificare a gradului de percepere a vocalelor și sonantelor, nu mai putem vorbi însă de un simplu proces de percepere a sunetelor luate ca simpli stimulenți auditivi, lipsiți de orice semnificație semantică. În cazul de față, subiecților li s-au dat *cuvinte* și *propoziții,* material verbal cunoscut și exersat curent în orele de clasă. Cunoașterea, prin exersarea zilnică a materialului verbal prezentat, explică de ce posibilitățile de recunoaștere și diferențiere a sunetelor, date de astă dată ca unități componente ale unor stimulenți verbali complecși, sînt mult favorizate. Intervenția gîndirii în procesul de înțelegere a cuvintelor și propozițiilor percepute prin auz determină, în acest caz, îmbunătățirea evidentă a posibilităților de recunoaștere diferențiată a sunetelor componente.

— Remarcăm, de asemenea, *schimbarea ordinei în care sînt percepute majoritatea vocalelor și sonantelor.*

Față de ordinea stabilită anterior, sunetele verificate în percepere după auz în condițiile includerii lor în cuvinte și în context se eșalonează

oarecum diferit. Schimbările semnalate se pot urmări în tabelul de mai jos:

Ordinea percepерii	izolate	în cuvinte	în context
vocalelor: 1	a	a	a
2	o	e	o
3	ă	o	e
4	u, e	i	u
5	i	u	i
6	—	ă	ă
7	—	î	î
sonantelor: 1	r	r	r
2	—	l	l
3	—	n	m
4	—	m	n

Urmărind datele notate în acest tabel, observăm:

— Menținerea pe primul loc în perceperea după auz a vocalei *a* și a sonantei *r*. În toate cele trei cazuri, față de grupa sunetelor căreia îi aparțin, aceste sunete rămîn cele mai favorizate în percepere. Această favorizare evidentă dovedește că *dintre vocale, vocala „a" și, dintre sonante, sonanta „r" sînt sunetele ale căror calități acustice sînt cele mai accesibile posibilităților de auz ale hipoacuzicilor de categoria a II-a.*

— Vocalele *o, u* și *i* își mențin — în general — ordinea stabilită în cazul percepерii lor izolate. Schimbările semnalate nu prezintă o importanță deosebită. (Vocala *o* trece de pe locul 2 pe locul 3 și apoi revine, vocala *u* trece de pe locul 4 pe locul 5 și apoi revine, vocala *i* trece de pe locul 5 pe locul 4 și apoi revine.)

— Vocala *e* înregistrează, în condițiile includerii ei în cuvinte și în context, o oarecare favorizare în percepere (de pe locul 4, unde se situa percepută izolat, trece pe locul 2 și apoi 3).

— Vocala *ă* se dovedește dezavantajată în perceperea după auz în condițiile includerii în cuvinte și în context (de pe locul 3 în care se situa percepută izolat, trece pe locul 6).

— În noile condiții, vocala *î* și asemenea ei sonantele *l, m* și *n* înregistrează oarecare posibilități de percepere. În condițiile includerii în cuvinte și în context, sunetele suferă anumite modificări, determinate de componența fonetică a unității verbale ale cărei părți componente devin.

Principala modificare pe care o suferă în aceste condiții sunetele este *micșorarea duratei de emitere*. Pe aceasta se suprapune *micșorarea sau mărirea intensității* aceluiași sunet în condițiile prezenței sau absenței accentului. *Vecinătatea sunetelor înzestrate cu anumite calități acustice dominante* sau *prezența sunetelor lipsite de aceste calități* influențează, de asemenea, amplificarea sau diminuarea sonorității sunetelor componente ale cuvintelor.

Toate aceste elemente influențează necondiționat gradul de percepere a sunetelor, justificînd în cazul nostru diferențele ce apar în ordinea perceperii acestora.

Dintre vocalele și sonantele examinate, cele ale căror calități acustice nu pot fi influențate decît într-o măsură neînsemnată își mențin și în aceste condiții ordinea stabilită inițial în cazul verificării perceperii lor izolate. În situația aceasta sînt vocala *a* și sonanta *r* (în cazul vocalei *a*, favorizarea în percepere este ajutată și de faptul că, în majoritatea cazurilor, în cuvinte, această vocală se află sub accent).

În urma acestora, influențabile în oarecare măsură se dovedesc a fi vocalele *e, o, u* și *i*.

Vocala *ă* se dovedește cea mai ușor influențabilă în condițiile includerii în cuvinte și în context. Din punct de vedere acustic, această vocală se situează — după numărul de vibrații pe secundă ce o caracterizează — între vocalele *a* și *e*. Distanța dintre vocala *ă* și aceste două vocale este sub o octavă (*a* are 1800 v/sec., *ă* — 2312 v/sec., *e* — 3600 v/sec.). Un auz insuficient exersat poate percepe această vocală, nediferențiind-o însă de sunetele de care se apropie prin calitățile sale acustice. (Din totalul răspunsurilor greșite înregistrate în perceperea după auz a vocalei *ă*, mai mult de jumătate au redat, în locul acesteia, vocala *a*; mai puține, vocala *e*). În condițiile includerii în cuvinte, micșorarea duratei de emitere, căreia i se adaugă faptul că această vocală este în mod frecvent neaccentuată, face ca posibilitățile de percepere diferențiate să fie mult limitate.

Ceea ce ne-a reținut în mod special atenția a fost faptul că sunetele *i, l, m* și *n*, situate prin calitățile lor acustice în afara posibilităților de auz ale subiecților, în condițiile includerii în cuvinte și în context, au apărut percepute în anumite limite.

Dacă aceste sunete nu au fost reținute de nici unul din subiecți în condițiile pronunțării izolate, cînd calitățile lor acustice au fost amplificate prin exagerarea articulației, sîntem îndreptățiți să considerăm că favorizarea în percepere pe care o semnalează datele înregistrate în verificarea gradului de percepere a sunetelor *i, l, m* și *n* în cuvinte și în context nu este rezultatul îmbunătățirii perceperii prin auz a acestor sunete, ci *rezultatul recunoașterii în cuvinte a celorlalte sunete* — respectiv a vocalelor și a sonantei *r* — *perceptibile în limitele stabilite*. Aprecierea aceasta ne este întărită prin analiza modului cu totul original în care au redat subiecții perceperea globală a cuvintelor, prin recunoașterea — aproximativ corectă — a suportului vocalic.

Din totalul de 1660 de cuvinte cîte au fost date subiecților pentru a fi percepute izolate, doar 255 au fost percepute corect. Acest număr de răspunsuri corecte reprezintă un procent extrem de redus față de numărul

total de cuvinte: abia 15,45%. Cu toate acestea, datele obținute în perceperea vocalelor și sonantelor componente ale acestor cuvinte subliniază un progres evident în posibilitățile de percepere. Care este explicația? Analizînd perceperea cuvintelor în componența cărora au intrat vocalele și sonantele am observat că subiecții *au recunoscut, de regulă, vocalele din cuvinte*, redîndu-le mai mult sau mai puțin corect, în funcție de gradul lor de percepere. Am sesizat, în același timp, *înlocuirea frecventă a consoanelor componente ale acelorași cuvinte.*

Vom da cîteva din cele mai concludente exemple.

— Cuvîntul *mama*, perceput incorect în proporție de 75%, a fost redat prin foarte multe variante. Dintre acestea amintim: *tata, fata, cana, data, vata, sapa, casa, vas, pat* etc.

— Cuvîntul *„an"*, perceput incorect în proporție de 90%, a fost redat în majoritatea cazurilor ca: *ac, am, fac, cap, arde, bat* etc.

— Cuvîntul *cocoș*, perceput incorect în proporție de 72%, a fost redat ca: *topor, covor, gogoș*, cu *coș*, vapor, vagon etc.

— Cuvîntul *anul*, perceput incorect în proporție de 94%, a fost redat prin: *alune, a rupt, ac, scaun, cană, carne* etc.

— Cuvîntul *labă*, perceput incorect de toți subiecții, a fost redat prin: *masă, lamă, pastă, blană, neagră, ladă, cana* etc.

— Cuvîntul *vale*, perceput incorect în proporție de 90%, a fost redat prin: *baie, vase, coase, carne, carte* etc.

— Cuvîntul *carte*, perceput corect în proporție de 60%, a fost redat prin: *parte, carne, toarnă, poate* etc.

— Cuvîntul *inimă*, perceput incorect în proporție de 92%, a fost redat greșit, ca *pisică*.

— Cuvîntul *înaltă*, perceput incorect în proporție de 88%, a fost redat prin: *cîntare, altă, albă, cana, calde* etc.

— Cuvîntul *vîrî*, nu a fost perceput de niciunul dintre subiecți.

Considerînd aceste exemple ca fiind cele mai concludente față de totalul răspunsurilor date, apreciem, prin analiza lor, următoarele:

— În perceperea globală a cuvintelor, hipoacuzii de categoria a II-a rețin pe cale auditivă suportul vocalic al cuvintelor. (Analiza tuturor exemplelor date subliniază în mod concludent acest lucru).

— Favorizarea în percepere a cuvintelor în care suportul vocalic este alcătuit din vocale ușor perceptibile este evidentă. (Față de totalitatea exemplelor amintite, cuvîntul „vîrî", al cărui raport vocalic este neperceptibil prin auz, nu a fost perceput de nici unul dintre subiecți).

— În prezența vocalelor ce sînt ușor reținute prin auz, vocalele greu perceptibile își îmbunătățesc posibilitățile de percepere corectă. În aceste condiții, perceperea globală a cuvintelor, în a căror componență se află, se îmbunătățește. (Față de situația cu totul dezavantajată a vocalei *î* în cuvîntul „vîrî", aceeași vocală, în cuvîntul *„înaltă"*, își îmbunătățește gradul de percepere, contribuind la realizarea perceperii globale corecte a cuvîntului, în proporție de 12%).

— Posibilitățile de percepere a vocalelor suport sînt reduse în cazul cînd se află în poziție neaccentuată. (Între exemplele date, întîlnim redarea cuvîntului „mama", prin omiterea vocalelor neaccentuate: vas —, pat — etc. sau redarea cuvîntului „anul" prin înlocuirea arbitrară a vocalei neaccentuate: cană, carne etc.).

— În condițiile cînd vocalele aflate în poziție neaccentuată sînt caracterizate și prin posibilități de confuzie frecventă, perceperea globală a cuvintelor în a căror componență sînt, este mult dezavantajată. (Cuvîntul „înaltă" a fost redat prin „cana", calde, cuvîntul „labă" prin „cana", cuvîntul „carte" prin „toarnă". În toate cazurile date, confuzia evidentă este înlocuirea lui *ă* prin *a* sau *e* și invers).

— În unele cazuri, perceperea accentului uneia din vocalele cuvîntului determină segmentarea acestuia în două cuvinte care păstrează — de regulă — vocala suport percepută. (Este cazul redării cuvîntului „anul" prin „a rupt" și a cuvîntului „cocoș" prin „cu coș". În cel de-al doilea exemplu, lipsa accentului de pe primul *o* justifică înlocuirea acestuia cu *u*).

— În perceperea globală după auz a cuvintelor, hipoacuzicii de categoria a II-a recunosc într-o măsură neînsemnată sonantele (ca de altfel toate consoanele în general). În locul acestora, ei plasează, în mod frecvent, consoane diferite cu care suportul vocalic perceput — în limitele stabilite — poate constitui componența fonetică a unui cuvînt sau a altuia. (Toate exemplele date întăresc în mod evident afirmația).

— Cuvintele a căror frecvență în vorbirea curentă este mai mare dovedesc posibilități mai mari de percepere corectă. (De exemplu, cuvintele „carte", „cocoș", „înaltă" etc. au fost percepute corect mai bine decît cuvintele „labă", „inimă", „vîrî" etc., cuvinte mai rar folosite în vorbirea curentă a subiecților).

Mecanismul recunoașterii și redării cuvîntului perceput prin auz presupune intervenția hotărîtoare a gîndirii în procesul înțelegerii cuvîntului perceput. Această intervenție determină reconstituirea cuvîntului incomplet perceput, prin adăugarea sunetelor ce nu se pot reține prin auz.

Mecanismul reconstituirii cuvîntului se bazează, în acest caz, pe automatizarea mișcărilor chinestezice care ajută efectiv la umplerea pauzelor sesizate. Varietatea răspunsurilor prin care subiecții au redat fiecare din cuvintele izolate propuse ne determină să apreciem că în cazul hipoacuzicilor de categoria a II-a reactualizarea stereotipului verbal stabilit anterior, pe baza perceperii numai a elementelor sonore și în primul rînd a vocalelor, nu are un caracter efectiv. Elementele percepute sînt comune mai multor stereotipii verbale și — în acest caz — este normal ca răspunsul hipoacuzicului să reproducă — de regulă — primul stereotip verbal reactualizat care conține elementele percepute. Rapiditatea reconstituirii pe baza recunoașterii vocalelor componente depinde în mare măsură de gradul de exersare a cuvintelor.

În cazul cuvîntului „mama", de exemplu, în condițiile folosirii exclusive a auzului, hipoacuzicul recunoaște cu ușurință suportul vocal: *a — a*. Sonanta *m*, situată prin calitățile ei acustice în afara posibilităților de auz ale subiecților, este percepută *asemenea unei pauze*. În felul acesta, cuvîntul amintit apare în perceperea prin auz ca: —a—a.

Pentru a da o semnificație de cuvînt acestui suport vocalic, pe baza automatizării mișcărilor chinestezice, hipoacuzicul apelează la cuvintele — cu acest suport vocalic — însușite în prealabil, completînd pauzele sesizate, în măsura în care presupune că suportul vocalic recunoscut necesită anumite consoane, sau altele. Cîtă vreme calitățile acustice proprii consoanelor aflate în cuvîntul dat rămîn în afara posibilităților de percepere prin auz, cuvîntul (dat izolat) poate fi redat prin nenumărate variante. În cazul exemplului ales, subiecții au redat:

? a ? a m a m a t a t a f a t a c a n a d a t a v a t a	Analizînd modul în care subiecții au redat perceperea acestui cuvînt, observăm că, în afară de înlocuirea frecventă a sonantelor componente, apare redarea acestora ca pauză în poziție inițială (ex. apa, Ana...) și perceperea vocalei finale neaccentuate, prin înlocuire (ex. vase) sau pauză (ex. cap, tac...).
s a p a c a s a — a p a — A n a v a s e c a p — t a c —	

În aceste condiții, cuvîntul „mama" și, asemenea lui, cuvintele (izolate) al căror suport vocalic este comun unui întreg grup de cuvinte sînt defavorizate în percepere.

În cazul acestora, doar contextul este în măsură să le limiteze variantele posibile.

În cazul cînd aceste variante sînt reduse la număr, cuvintele al căror suport vocalic îl constituie vocalele ce pot fi percepute cu ușurință prin auz sînt mult favorizate față de cele în componența cărora figurează vocale mai greu perceptibile prin auz (ca *i, î*) sau vocalele ce se pot percepe confuz (ca *ă*).

În condițiile includerii cuvintelor în context, greutățile perceperii pe cale auditivă cresc. Unitățile verbale, reținute sub forma unor *suporturi vocalice în șir*, complică mecanismul reținerii și recunoașterii prin auz a propozițiilor. Mai mult, structura gramaticală a contextului, impunînd — prin flexiune — o serie întreagă de modificări formelor inițiale ale cuvintelor (forme pe care hipoacuzicii le cunosc și le folosesc cu mai multă ușurință), îngreuiază posibilitățile de percepere. În acest caz, alături de calitățile acustice proprii sunetelor ce se percep în limitele amintite, intervin anumite condiții de fonetică sintactică, element insuficient consolidat în vorbirea curentă a hipoacuzicilor — vorbire caracterizată, de altfel, prin folosirea unei structuri gramaticale defectuoase.

Cu toate acestea, datele obținute în experimentul de verificare după auz a vocalelor și sonantelor în cuvinte și în context subliniază creșterea posibilităților de percepere. Perceperea globală a cuvintelor se îmbunătățește în mod evident. (Din totalul de 1 100 de cuvinte, componente ale textului dat subiecților, 45% au fost percepute corect — față de 15,45% cît am înregistrat în cazul perceperii cuvintelor izolate).

De data aceasta, procesul perceperii este sprijinit de înțelegerea materialului verbal cunoscut elevilor din exercițiile zilnice din clasă. Contextul intervine, în acest caz, reducînd numărul variantelor posibile prin care pot fi redate cuvintele în urma perceperii suportului lor vocalic. Înțelesul propoziției din care fac parte determină precizarea componenței fonetice a cuvintelor percepute, asigurînd corectitudinea reconstituirii cuvintelor din a căror componență fonetică au fost reținute doar vocalele.

Pe baza datelor obținute în cele trei experimente de verificare a gradului de percepere pe cale auditivă a vocalelor și sonantelor, conchidem:

1. Între cele două grupe de sunete verificate în perceperea după auz, grupa vocalelor se dovedește mai favorizată (ea înregistrează un procent de 57,56% percepere corectă, față de sonante, care înregistrează doar 36,10%).

2. Dintre vocale, cea mai avantajată în perceperea prin auz se dovedește a fi vocala *a* (92,94% p.c.). Calitățile acustice care o caracterizează se dovedesc a fi ușor perceptibile hipoacuzicilor de categoria a II-a.

3. În grupa vocalelor, ordinea ce se poate stabili în urma verificării posibilităților de percepere prin auz eșalonează cele șapte vocale, între *a* — vocala cea mai favorizată în perceperea pe cale auditivă — și *î* — vocala cea mai slab perceptibilă prin auz — în ordinea următoare:

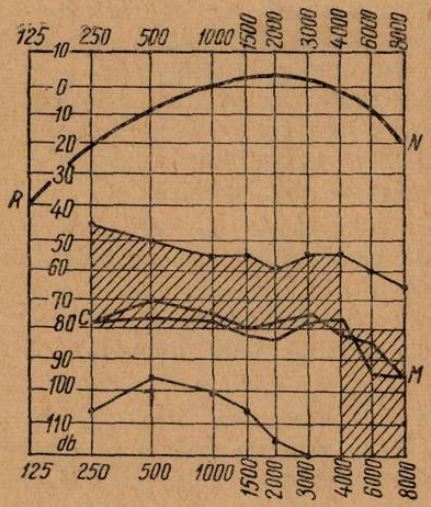
1. a (1800 v/sec)	92,94%	percepere	corectă
2. o (900 v/sec)	69,38%	„	„
3. e (3600 v/sec)	64,69%	„	„
4. u (450 v/sec)	55,08%	„	„
5. ă (2312 v/sec)	52,69%	„	„
6. i (7200 v/sec)	47,36%	„	„
7. î (7436 v/sec)	20,83%	„	„

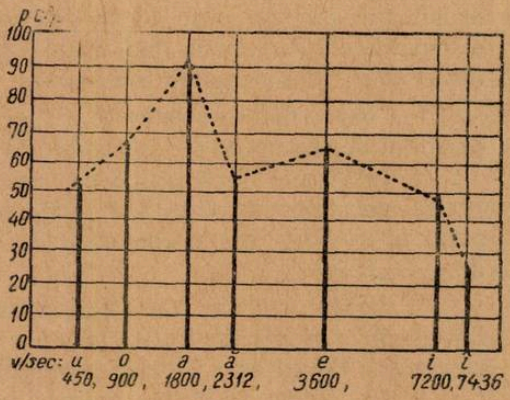
Urmărind curba în care am înscris gradul de percepere corectă a vocalelor (pe baza datelor medii), observăm că favorizarea sau nefavorizarea în perceperea auditivă urmărește — în general — mersul curbei audibilității medii a subiecților, așa cum apare aceasta notată (C.M.) pe audiograma în care am înscris (cu date aproximative) posibilitățile de auz ale subiecților (C.M.).

Pe baza acestor date, favorizarea în perceperea pe cale auditivă a vocalelor cuprinse în zona frecvențelor mai joase (**a**, o, e, u, ă) se evidențiază în raport cu defavorizarea vocalelor cuprinse în zona frecvențelor înalte (î, i).

4. Dintre sonante, oarecum favorizată în perceperea pe cale auditivă se dovedește a fi sonanta *r* (cu 43,43% percepere corectă).

5. Vocalele și sonantele ale căror calități acustice sînt slab perceptibile sau rămîn în afara posibilităților de auz ale hipoacuzicilor de categoria a II-a își manifestă posibilitățile de percepere, în cuvinte și în





context, în condițiile recunoașterii în cuvinte a vocalelor perceptibile în limitele stabilite.

6. Perceperea globală a cuvintelor pe cale auditivă ia, în cazul hipoacuzicilor de categoria a II-a, un aspect cu totul original. Din totalitatea sunetelor componente, hipoacuzicii reține — în mod obișnuit — suportul vocalic din cuvînt. Restul sunetelor se completează pe baza asociațiilor ce se stabilesc în prezența unei componente vocalice cunoscute, în condițiile în care aceasta este percepută cu mai multă sau mai puțină ușurință.

★

Din cele discutate pînă aici reținem că *hipoacuzicii de categoria a II-a se pot folosi în perceperea limbajului și de funcția analizatorului auditiv.*

Posibilitățile acestuia sînt însă mult limitate. Deficiența senzorială specifică limitează aceste posibilități la perceperea unui număr redus de sunete. În recunoașterea după auz a cuvintelor, perceperea suportului vocalic este cu totul insuficientă pentru realizarea unei percepeți depline și corecte. Participarea analizatorului vizual în realizarea procesului de percepere a limbajului la hipoacuzici de cateogira a II-a este hotărîtoare.

Reluînd verificarea gradului de percepere a vocalelor și sonantelor în condițiile participării în percepere și a analizatorului vizual, am obținut datele comparative înscrise în tabelul de mai jos.

PERCEPEREA VOCALELOR ȘI SONANTELOR
în condițiile participării analizatorilor
auditiv (A) și vizual (A + V)

Sunetele verificate		1. izolate (percepere corectă %)		2. în cuvinte (percepere corectă %)		3. în context (percepere corectă %)		Date medii (percepere corectă %)	
		A	A + V	A	A + V	A	A + V	A	A + V
vocalele	u	37,50	96	54,76	99,53	70	97,84	55,08	97,79
	o	50	98	68	98,11	90,16	99,16	69,38	98,38
	a	90	100	92	98,13	96,10	97,43	92,94	98,52
	ă	45	72	48,78	80	64,29	92,76	52,69	81,58
	e	37,50	92	69,69	89,94	86,88	97,02	64,69	92,78
	i	12,50	88	60,58	90	69	92,91	47,36	90,30
	î	—	48	6,25	59	56,25	95,76	20,83	67,58
sonantele	r	10,50	76	45,87	83,17	73,93	94,47	43,43	84,54
	l	—	100	28,04	93,45	73	93	33,69	95,48
	m	—	70	18,81	80,39	70,84	98,24	29,88	82,87
	n	—	56	27,82	82,14	70,50	91,13	32,77	76,42

Datele de mai sus subliniază *îmbunătățirea vizibilă a gradului de percepere a vocalelor și sonantelor în condițiile participării în percepere și a analizatorului vizual.*

Deosebit de avantajate se dovedesc în aceste condiții vocalele și sonantele a căror calități acustice nu pot fi reținute prin auz de către hipoacuzicii de categoria a II-a. (Cazul sunetelor *i, l, m* și *n*).

O evidentă îmbunătățire o suferă perceperea vocalelor și sonantelor a căror posibilități de recunoaștere corectă după auz sînt mult limitate. (Cazul vocalelor *ă, i* și a sonantei *r*).

În cazul acestor sunete, calitățile vizuale perceptibile sînt reținute cu mai multă ușurință, asigurînd mărirea posibilităților de percepere diferențiată.

Concluzii

1. Hipoacuzicii de categoria a II-a au posibilitatea de a folosi în perceperea limbajului și funcția analizatorului auditiv.

Din totalitatea sunetelor limbii noastre, grupa vocalelor este cea mai favorizată în perceperea pe cale auditivă. Dintre vocale, cele cuprinse în zona frecvențelor mai joase pot fi reținute prin auz cu mai multă ușurință. Cea mai favorizată vocală în perceperea pe cale auditivă este vocala *a*. Cea mai defavorizată în percepere este vocala *î*.

2. Posibilitățile de auz ale hipoacuzicilor trebuie folosite la maximum, în orele de dezvoltarea auzului, în restul orelor de clasă și în afara acestora, sub conducerea profesorului și educatorului.

a) Exercițiile de recunoaștere a sunetelor limbii noastre trebuie să înceapă și să se bazeze permanent pe formarea și consolidarea posibilităților de recunoaștere a vocalelor ușor perceptibile (a → o → e → u) izolate, în cuvinte și în context. Trecerea la exersarea prin auz a vocalelor mai greu perceptibile (i → î) să se facă treptat, în legătură directă cu exersarea și consolidarea deprinderilor de recunoașterea prin auz a vocalelor favorizate.

b) Exersarea fiecărei vocale să se facă în comparație cu vocala a căror calități acustice date de numărul de vibrații pe secundă o distanțează mult. De la diferențierile mari (a-u, a-i, a-î etc.) să se treacă la diferențierile mai mici, între vocalele situate la distanță de o octavă și sub o octavă (de exemplu, exersarea grupelor o-u, a-ă, i-î etc.).

c) Exersarea fiecărei vocale în cuvînt să se înceapă prin recunoașterea acesteia în poziție accentuată.

d) Exersarea în cuvinte a vocalelor slab perceptibile prin auz să se înceapă prin introducerea acestora în cuvinte a căror componență fonetică cuprinde cel puțin două vocale ușor perceptibile.

3. Hipoacuzicii de categoria a II-a se caracterizează, în perceperea pe cale auditivă a cuvintelor, prin recunoașterea aproximativ corectă a suportului vocalic din cuvinte.

a) În exersarea perceperii globale a cuvintelor, trecerea de la recunoașterea cuvintelor cu suport vocalic ușor perceptibil la cele cu suport vocalic greu perceptibil trebuie să se facă treptat.

b) Exercițiile de recunoaștere a cuvintelor prin auz trebuie să insiste în exersarea perceperii prin auz a cuvintelor cu suport vocalic asemănător. În cazul acestor cuvinte, contextul trebuie folosit la maximum.

4. Posibilitățile de auz proprii hipoacuzicilor de categoria a II-a sînt mult limitate. În perceperea limbajului, folosirea în exclusivitate a acestora este cu totul insuficientă. Insuficiența funcției auditive se completează cu ajutorul analizatorului vizual aflat în stare normală de funcționare.

În aceste condiții, deprinderile de citire labială se cer cotinuu perfecționate, pentru a sprijini, în mod efectiv, realizarea procesului de percepere a limbajului și, în același timp, pentru a ajuta hipoacuzicului să treacă din etapa folosirii exclusive a citirii labiale, la etapa folosirii maxime a posibilităților de auz.

Orele de citire labială, ca de altfel toate exercițiile efectuate în restul orelor de clasă și în afara acestora pentru formarea deprinderilor de citire labială, trebuie să sprijine prin completare posibilitățile de

percepere pe cale auditivă a sunetelor ce pot fi percepute în anumite limite și prin auz.

5. Exercițiile de recunoaștere după auz a oricărui material verbal în componența căruia sînt sunetele ce pot fi percepute pe cale auditivă (în limitele amintite) trebuie pregătite în prealabil prin exerciții de recunoaștere a aceluiași material, în condițiile participării în percepere a analizatorului auditiv, în prezența exercitării funcției analizatorului vizual. În felul acesta, pentru a urmări ca procesul însușirii materialului verbal predat să urmeze drumul de la ușor la greu, exercițiile de recunoaștere după auz a oricărui material verbal vor cuprinde cîteva etape și anume:

I. *Etapa predării și exersării sunetului,* cuvîntului sau poziției, *sub formă orală, fără ecran, în prezența denumirii scrise a materialului verbal dat.*

II. *Etapa repetării aceluiași material, cu excluderea* (prin ecran) *a posibilităților de recunoaștere prin citire labială, în prezența denumirii scrise,* asupra căreia se atrage atenția în mod evident.

III. *Etapa consolidării posibilităților de recunoaștere exclusivă prin auz a materialului verbal predat, cu excluderea denumirii scrise.*

*

Datele pe marginea cărora am discutat în cercetarea de față nu epuizează nici pe departe problema posibilităților de percepere pe cale auditivă pe care le au hipoacuzicii de categoria a II-a. În etapa de început în care ne aflăm în studierea problemei procesului de percepere a limbajului de către această categorie de deficienți, considerăm concluziile formulate drept date preliminare ce ne vor permite să reluăm și să adîncim această problemă.

НЕСКОЛЬКО ДАННЫХ, КАСАЮЩИХСЯ СЛУХОВЫХ ВОСПРИЯТИЙ ЗВУКОВ ЯЗЫКА ТУГОУХИМИ II-ой КАТЕГОРИИ

(Резюме)

С тугоухими, процесс восприятия языка на основе функционального возмещения, осуществляется — при условии уменьшённой слуховой функции, — посредством участия зрительного и кинетического анализаторов.

Исходя из этого, автор устанавливает на экспериментальной основе отдельные данные, касающиеся возможностей восприятия тугоухими II-ой категории слухом гласных и звуков, присущих румынскому языку.

Данные проведенного исследо ания позволяют сделать следующие выводы, касающиеся:

а) Возможностей, которыми обладают тугоухие II-ой категории в распознавании звуков посредством слуха, звуков, обладающих определёнными акустическими качествами;

б) ограниченного характера этих возможностей, и, — в данных условиях, — значения формирования навыков губного чтения лицами, страдающими такими недостатками.

На основе обсуждённых данных автор формулирует выводы методического характера, касающиеся уроков по развитию слуха в школах для тугоухих.

QUELQUES DATES CONCERNANT LA PERCEPTION AUDITIVE DES SONS DE LA LANGUE, PAR LES HYPOACOUSIQUES DE LA II-e CATÉGORIE

(Résumé)

Dans le cas des hypoacousiques, le processus de la perception du langage, basé sur la compensation fonctionnelle, est réalisé par la participation des analyseurs visuel et quinestésique, en présence de la fonction auditive diminuée.

En partant de cette idée, l'auteur établit, à l'aide de l'expérimentation certaines dates concernant les possibilités de perception, par voie auditive, des voyelles et des sonantes spécifiques à la langue roumaine, par les hypoacousiques de la II-e catégorie.

Les dates de la recherche effectuée permettent quelques appréciations regardant :

a) les possibilités des hypoacousiques de la II-e catégorie de reconnaître — par voie auditive — les sons ayant certaines qualités acoustiques ;

b) le caractère limité de ces possibilités et — dans ces conditions — l'importance de la formation des habitudes de lecture labiale pour cette catégorie de déficients.

A l'aide des dates discutées, l'auteur formule certaines conclusions d'ordre méthodologique concernant le déploiement des heures de développement de l'ouïe dans les écoles pour les hypoacousiques.

ȘCOALA DE LA SF. SAVA LA SFÎRȘITUL SECOLULUI AL XVII-lea ȘI ÎN SECOLUL AL XVIII-lea

Prof. *GH. PIRNUȚĂ*

O școală care s-a impus încă de la sfîrșitul secolului al XVII-lea în țara noastră ca un centru de cultură a fost școala de la Sf. Sava din București. Prin nivelul înalt al studiilor ce se făceau aci, prin felul ei de organizare, asemănător celei din Constantinopol și Padova, această școală ajunge în scurtă vreme să devină un fel de universitate, o „academie", menită a rivaliza cu academiile și universitățile europene din acea vreme [1].

Încadrată cu unii din cei mai vestiți dascăli greci și susținută prin grija domnitorilor romîni, „academia" de la Sf. Sava era socotită una din cele mai importante școli ale lumii răsăritene.

A început să funcționeze în chiliile mănăstirii Sf. Sava, pe locul unde se află astăzi statuia lui Mihai Viteazul din fața Universității „C. I. Parhon". Constantin Brîncoveanu, patronul mișcării literare din vremea sa, i-a dat o deosebită atenție. Sevastos Chimenitul, directorul acestei „academii", aduce elogii domnitorului pentru întemeierea școlii și pentru grija ce-i poartă.

Pentru veniturile școlii Sf. Sava, C. Brîncoveanu depusese, în 1707, la banca „Zecca" de la San Marco din Veneția, suma de 30 000 ducați. Dobînda lor, care se ridica anual la 900 ducați, se folosea pentru plata dascălilor școlii și alte cheltuieli necesare [2].

În ceea ce privește structura școlii, dintr-un hrisov al lui Alexandru Ipsilanti reiese că școala era organizată pe patru cicluri (trepte) de cîte trei ani, astfel:

1) o școală începătoare în care se învăța numai gramatica (grecească); 2) o școală gimnazială, în care se făceau studii din autorii greci și latini; 3) o școală medie care se continua cu poetica și retorica, exerciții elinești și latinești, studiul limbilor franceză și italiană etc. și 4) ultima treaptă (școala superioară), în care se studia aritmetica, geometria, istoria, geografia, filozofia etc.

---

1 *N. Bănescu:* „Academia" grecească din București și școala lui „Gh. Lazăr", Cluj, 1925, p. 7.

2 *Hurmuzaki:* Documente, volumul XIV, partea I, p. 390.

După terminarea acestui curs, absolvenții puteau să-și aleagă o carieră politică sau bisericească [1]. Cei ce doreau să se facă preoți trebuiau să urmeze la mitropolie cursurile de teologie și muzică bisericească [2].

Cursurile se țineau în cinci zile pe săptămînă: luni, marți, miercuri, vineri și sîmbătă, iar joia și duminica erau zile de odihnă. Vacanța școlarilor începea de la sfîrșitul lui iunie și ținea pînă la 15 august [3].

Despre materia de studiu, orarul și metodele de predare la această școală aflăm din „Rînduiala dascălilor", elaborată în august 1707. Pe lîngă gramatică — ce constituia un studiu de bază — se predau: filozofia, logica, retorica, fizica, „Despre cer", „Despre naștere și pieire", „Despre suflet" etc. Se făceau lecturi din tragediile lui Sofocle și Euripide, din operele lui Xenofon, Plutarh și Tucidide, din cuvîntările lui Isocrate, Demostene, din fabulele lui Esop, din Pitagora și Homer, din Faptele apostolilor, Evanghelie [4] și altele. Mai tîrziu s-a introdus și studiul limbilor străine — latina, italiana, franceza — precum și aritmetica, geometria, astronomia, istoria și geografia.

Dascălul *Marcu* — conducătorul școlii în timpul domniei lui Ștefan Cantacuzino — raporta patriarhului Hrisant, înainte de 1715, că la această școală se predau „trei științe gramatice, afară de gramatica propriu-zisă; la teologie se dau teme: dintre științele filozofice se predau fizica și o dată sau de două ori pe săptămînă teme la gramatica „fericitului Alexandru" (Mavrocordat) [5]. Într-o scrisoare a sa către Hrisant Notara [6], dascălul Marcu face și aprecieri asupra scrierilor trimise în Țara Romînească pentru tipărire sau copiere. „Psaltirea cu tîlc, ce mi-ai trimis — scrie el — e bine alcătuită", iar despre cartea lui Dositei, fostul patriarh menționează că se scrie necontenit și va fi frumoasă [7].

În predarea disciplinelor profesorii țineau seama de înrudirea dintre ele, îmbinînd pe cele mai ușoare cu cele mai grele. De pildă, dimineața, un grup de școlari (o clasă) nu învăța decît două cărți, grupînd lecțiile de logică cu cele „Despre cer", cele de fizică cu lecțiile „Despre suflet" și cele de retorică cu cele de metafizică.

După amiaza era rezervată exercițiilor. Astfel, școlarii care primiseră lecții de logică făceau „încercări dialectice și sofistice", formîndu-și deprinderi la propoziții; celor care studiaseră retorica li se dădeau „paradigme retorice"; cei care învățau filozofia făceau dialoguri, „vorbind unul împotriva celuilalt" și dezlegau „antitezele" propuse între ei ori date de profesori.

---

[1] *Hurmuzaki:* op. cit., partea a II-a, p. 1274.
[2] *V. A. Urechia:* Istoria școalelor, București, 1894, Tom IV, p. 69.
[3] *N. Iorga:* Istoria învățămîntului romînesc, București, 1928, p. 120.
[4] *Hurmuzaki:* op. cit., partea I, p. 392—394.
[5] *Hurmuzaki:* op. cit., partea I, p. 704.
[6] *Hrisant Notara:* Patriarh al Ierusalimului în prima jumătate a secolului al XVIII-lea, își făcuse studiile în Italia și Franța; a fost autor al mai multor lucrări bisericești.
[7] *Hurmuzaki:* op. cit., partea I, p. 691.

Studiul se făcea ținînd seama de puterea de înțelegere a școlarilor — „celor mai înaintați, cele mai înalte", iar celor mai „neisprăviți, cele mai de jos". Astfel, nu se preda școlarilor care n-au ieșit încă din fizică „lucrurile metafizice"; celor care învățau fizica li se tălmăcea „Despre naștere și pieire".

Dascălul *Manase Iliade*, în însemnările sale arăta materiile pe care le-a predat la această școală:

„1754 mai 30, am început a preda logica.
1755 iunie 10, am terminat logica.
1755 iunie 14, am început fizica cu retorica lui Coridaleu.
1756 mai 28, a început epidemia în București și am plecat la Giurgiu și Cernavoda.
1757 aprilie 9, am terminat cele două retorici a lui Coridaleu și a lui Ermogen și a lui Alexandru Mavrocordat, am început cosmografia după Th. Coridaleu, predînd-o după terminarea fizicei." [1]

Manase Iliade își făcuse studiile în Bolonia și fusese trimis de Alexandru Ipsilanti în Italia și Germania să se perfecționeze în științele fizico-matematice și să cumpere instrumentele necesare acestor științe. El a tipărit în latinește, la Lipsca, „Oratio panegyrica".

Ucenicilor din altă clasă li se preda dimineața tot „două științe"; la început cuvîntările lui Isocrate [2], tragediile lui Sofocle și Euripide etc., iar la urmă cuvîntările lui Demostene; întotdeauna se combinau „cele mai ușoare, cu cele mai grele, după puterea ucenicilor". După amiaza ei aveau teme mai simple: din sintaxa lui Alexandru Mavrocordat, citeau din Xenofon, Plutarh, Tucidide etc. și făceau exerciții la poetică.

Ucenicii care urmau la dascălul al treilea tălmăceau, pe rînd, dimineața, cîte două bucăți din: Cugetările lui Pitagora sau Caton, fabulele lui Esop, epopeile lui Homer, iar după amiaza făceau teme din gramatica lui Laskaris, precum și lecturi din Faptele apostolilor, Evanghelie și altele. Pe teme se punea un accent deosebit.

Se dădeau școlarilor și exerciții de ortografie, punîndu-se accent pe corectură, care trebuia făcută cu grijă. Limba de predare era mai întîi limba elină, apoi limba grecească a vremii — „apla". Rînduiala prevedea ca toată gramatica să se predea școlarilor în „apla". Lectura trebuia făcută în așa fel, încît ucenicii să înțeleagă ceea ce citesc.

După cum am arătat, mai tîrziu s-au introdus și limbile străine ca obiecte de studiu — latina, franceza și italiana. Sub Nicolae Mavrocordat s-a înființat și o catedră de limba turcă. În aceste limbi se preda, pe lîngă gramatică, și aritmetica, geometria, astronomia, geografia, istoria. Profesorul de fizică trebuia să-și țină lecțiile în grecește, iar profesorii de matematici, care nu stăpîneau bine limba greacă, puteau preda în latină, franceză ori italiană, „în care se vor găsi mai tare" [3].

---

1 *V. A. Urechia:* Istoria școalelor, București, 1892, vol. I, p. 28.

2 *Isocrate:* orator atenian (406—338 î.e.n.), autorul unui tratat de retorică; era numit perla stilului atic.

3 *Hurmuzaki:* op. cit., partea a II-a, p. 1272.

Limbile se predau în al treilea ciclu de trei ani. După cei nouă ani de studiu „enciclopedic", școlarii treceau la „științe", unde studiau încă trei ani. În acest ciclu de școală superioară se preda dimineața aritmetica, geometria și filozofia, iar după amiaza istoria, geografia, astronomia [1].

Dintre profesorii „academiei" de la Sf. Sava amintim pe *Ieremia Cacavela* (1687), care își făcuse studiile la Lipsca și Viena și fusese dascălul fraților Antioh și Dimitrie Cantemir.

Sevastos Chimenitul, chemat de C. Brîncoveanu la 1689, era originar din Trapezunt și studiase la Constantinopol și în Italia. Domnitorul îi acorda mare cinste, punîndu-l să șadă mai sus decît toți boierii. El a tradus pentru C. Brîncoveanu, în 1698, tratatul lui Aristotel despre „Virtuți și vicii". În discursurile sale, Sevastos Chimenitul face un cald elogiu lui C. Brîncoveanu, pentru meritul de a fi întemeiat această școală și pentru grija ce o purta acestui așezămînt de cultură.

Amintim, de asemenea, pe *Ioan Comnen* care preda științele fizico-matematice (1689—1700) și pe *Gheorghe Maiota,* profesor de latină și învățător al fiilor lui C. Brîncoveanu (1690—1700). *Lazăr Scriba* este acel dascăl care a alcătuit un manual de istoria romînilor în grecește, după cronicarii noștri.

Către sfîrșitul secolului al XVIII-lea, un dascăl mult prețuit de domnitor a fost *Lambru Fotiade.* Această prețuire se vede din pitacul de numire ca profesor al lui *C. Vardalah,* urmașul lui Lambru. În acest document se menționează, printre altele, că și el trebuie a se „osîrdi prin toată virtutea și a depune toată „cuviincioasa silință", spre a împlini lipsa lăsată prin pierderea lui Lambru, „... a adăugi urmările sale cele bune și plăcute — se spune în pitac — și a înflori darurile învățăturii și procopseala ucenicilor acestei școli" [2].

În ceea ce privește salariile profesorilor, acestea se dădeau proporțional cu progresul și capacitatea lor [3]. Documentele vremii menționează și plata dascălilor, precum și sursele veniturilor în acest scop. Astfel, în hrisovul lui Constantin Brîncoveanu din 1707 se arată că plata dascălului de „științele filosofice" este de 200 lei, iar a celui de „enciclopedie" de 100 lei. Într-un hrisov al lui Matei Ghica Voievod se stabilește ca salariu „dascălului celui dintîi al învățăturilor filosofești" de la școala elinească (Sf. Sava), pe lună cîte 45 taleri, iar dascălului de „învățăturile gramaticii" 20 taleri. Dascălii școlii de slovenie de la Sf. Gheorghe Vechi primeau un salariu mai mic, cîte 10 taleri lunar [4].

În hrisovul lui Constantin Mihai Gehan Voievod, plata dascălilor este diferită. Astfel, prevedea 40 taleri pe lună „dascălului celui mare" de la Sf. Sava, 30 taleri celui de-al doilea dascăl și 10 taleri la al treilea. Pentru „întîiul dascăl slovenesc" de la Sf. Gheorghe Vechi se

1 Idem, p. 1274.
2 *Arhivele Statului,* București, Cond. dom. Ms. 49, f. 206.
3 *V. A. Urechia:* op. cit., tom. IV, p. 67.
4 *Arhivele Statului,* București, Dipl. 25, Hrisovul lui Matei Ghica Voievod din 23 octombrie 1752.

plătea 15 taleri, iar pentru al doilea dascăl de la aceeași școală 10 taleri [1].

Deoarece pînă atunci leafa dascălilor se dădea de la vistierie și „de multe ori nu le venea rîndul dascălilor a-și lua plata și cîte patru-cinci luni", s-a hotărît ca de plata simbriilor dascălilor să se îngrijească mitropolitul țării. „...Ci pentru ca să-și ia plata mai cu lesnire, făr de purtare de grijă", pentru a nu-și „împărți gîndul lor la purtarea de grijă pentru plată", spune hrisovul, „am ales vrednic acestii purtări de grijă" pe mitropolitul Neofit, care strîngea sumele necesare „din dajdia" de la preoți. În hrisov se subliniază că dascălii „să se afle pururea cu purtare de grijă și cu priveghiare pentru procopseala ucenicilor la învățătura cărții" [2].

În scopul achitării salariilor dascălilor la timp și „făr de scădere", voievodul Mihai Ștefan Racoviță, printr-un hrisov, hotărăște a scoate de la vistierie mănăstirile Glavaciocul și Dealul și a le trece în grija mitropolitului, de unde urma să se plătească dascălii de la Școala Sf. Sava și Sf. Gheorghe-Vechi [3].

Într-un hrisov al lui Constantin Nicolae Voievod se hotăra ca averea celor morți și fără moștenitori să se ia pe seama domnească pentru faceri de bine (spitale, școli) [4].

Printre obligațiile profesorilor, în afară de predare, era frecventarea bisericii împreună cu școlarii, iar o dată sau de două ori pe săptămînă organizarea unor mici excursii prin apropiere, pentru exerciții „corporale".

În „academia" de la Sf. Sava au primit cultură mulți greci, sîrbi, bulgari, macedoneni etc., care apoi au contribuit la lupta pentru eliberarea popoarelor lor. De menționat că, în timp ce la Constantinopol și în întreg Orientul școlile erau riguros cenzurate și supravegheate de autoritatea turcească, iar gîndirea științifică era înăbușită de biserică, la București profesorii se bucurau de libertate de acțiune. De aceea, o parte din dascălii de acolo au venit aici, capitala Țării Românești devenind, la finele secolului al XVIII-lea, centrul intelectual al lumii balcanice și al Orientului apropiat [5].

Prin lecțiile lor ei au făcut începutul gîndirii libere, înaintate în țara noastră. Cursurile lor „Despre cer", „Despre creiarea și pieirea lumii", „Despre suflet", aveau un spirit enciclopedist. Logica prevăzută în programa de învățămînt a acestei școli înalte era cea aristotelică, iar nu cea medievală. Filozofia pe care o predau era o filozofie cu vădite tendințe ostile scolasticii.

Pregătiți la școlile din Italia, Franța, Germania, dascălii acestei școli erau adepți ai filozofiei iluministe și aduceau cu ei noile idei, care,

1 Idem, Dipl. 34, Hrisovul lui Constantin Mihai Gehan Voievod din 26 iunie 1763.

2 *Arhivele Statului*, București, Dipl. 25, Hrisovul lui Matei Ghica Voievod din 23 octombrie 1752.

3 *Idem*, Dipl. 39, Hrisovul lui Mihai Ștefan Racoviță Voievod din 10 iunie 1765.

4 *Idem*, Dipl. 33, Hrisovul lui Constantin Nicolae Voievod din 6 iunie 1762.

5 *V. Papacostea:* Doi bursieri ai lui Petru cel Mare la școlile din București, în revista Studii nr. 1/1961, p. 116.

prin Theofil Coridaleu, deschideau gîndirii filozofice drumul spre materialism [1]. Mai tîrziu, dascălii „academiei" au cunoscut materialismul francez și mai ales sensualismul lui Condillac și al elevului său Destutt de Tracy [2].

Ei țineau lecțiile într-un spirit nou, eliberat de scolastică și căutau metode noi pentru însușirea cunoștințelor. Dascălul Lambru Fotiade, de exemplu, la învățarea gramaticii, nu se limita la o explicare seacă a cuvintelor, ci căuta sensul propriu al fiecărui cuvînt, recurgînd pentru explicarea lui la istorie, la edițiile moderne ale autorilor vechi, folosind termeni cunoscuți, care apoi se transcriau de elevi pe caiete. Sevastos Chimenitul lupta pentru luminarea ucenicilor săi pe calea „învățăturii libere și a științei".

La această școală de nivel superior veneau pentru studii nu numai romînii, ci și străinii. Chiar prin hrisovul lui Constantin Brîncoveanu, din 9 septembrie 1707, se amintea despre întemeierea acestei școli și pentru străini. El scria, între altele, vameșilor de la Greaca: „...mișcat de bun gînd și de dumnezeiască rîvnă, ne-am hotărît a întemeia o școală înaltă de obște pentru școlarii localnici și străini, în București, politia domniei noastre, în venerabila mănăstire Sf. Sava" [3].

Este important de arătat că pentru ajutorarea ucenicilor străini, precum și a celor din țară care erau lipsiți de mijloace, domnitorii obligă vămile să plătească școlii anumite sume de bani. Astfel, s-a hotărît ca de la vama Greaca să se dea în acest scop cîte 50 lei anual, așa cum se arată mai jos: „...și ca să aibă vreun mijloc de trai ucenicii străini și cei lipsiți de ajutor — se scrie în hrisov — am socotit că trebuie să-i miluim de la vama de aici a Greacăi, cu 50 lei pe an". Hrisovul subliniază că trebuie a se da acea sumă „neapărat și nelipsit cît va dăinui școala" [4].

Din lectura hrisovului reiese că primeau ajutor două categorii de ucenici lipsiți de mijloace materiale: unii străini (credem că este vorba aici de fiii ai căror părinți de origine nobilă, din cauza stăpînirii turcești, trecuseră în Țara Romînească, găsind sprijin la domnitorii noștri), alții din țară.

În ce privește categoria de ucenici din țară lipsiți de mijloace, hrisovul se referă desigur la fiii de boieri scăpătați. Acest lucru este menționat în hrisovul școlii din Craiova, care arată că acordă 800 taleri la „zece feciori de boieri scăpătați", pentru a urma la școală [5].

În hrisovul lui Alexandru Ipsilanti se arată lămurit că școlarii de la Sf. Sava trebuie „să fie nobili, adică fii ai boierilor ce se află în

1 *Idem*, p. 117.

2 *St. Stoian:* Un aspect al dezvoltării învățămîntului romînesc în perioada lui de început. Din istoria pedagogiei romînești, București, 1956, p. 25.

3 *Hurmuzaki:* op. cit., partea I, p. 394.

4 *Idem*, p. 395.

5 *Arhivele Statului:* București, Cond. dom. Ms. 77, f. 149—151.

lipsă, ori ai urmașilor de boieri ce se află în lipsă, ori ai urmașilor de boieri ce se zic mazili ori străini" [1].

Școala de la Sf. Sava, mai ales ultimele trepte, era o școală rezervată fiilor de boieri din țară, ai grecilor veniți aici, precum și ai boierilor din alte țări vecine. Sistemul de învățămînt de aici, prin caracterul lui privilegiat, era un învățămînt corporatist, de castă [2]. Totodată, hrisovul citat mai sus interzicea frecventarea școlii de către fiii de țărani, „cărora li s-au dat lucrul pămîntului și păstoria" [3]. Din cele arătate reiese vădit caracterul de clasă al unei școli feudale, cum era cea de la Sf. Sava.

Pentru fiii de negustori care doreau să învețe la această școală era rezervat numai studiul gramaticii (școală începătoare), după care erau scoși din școală, pentru a merge la meșteșugurile ce le vor alege părinții „după puterea lor trupească". În școala de la Sf. Sava puteau trece și școlarii care absolveau școlile inferioare de la Craiova sau Buzău.

Pe la mijlocul secolului al XVIII-lea, școala avea 44 bursieri, mulți fiind din Constantinopol și Peninsula Balcanică. Ipsilanti a mărit numărul bursierilor la 75. Aceștia ședeau la internat. Primirea lor se făcea prin concurs, „nu prin favoruri". La intrare declarau în scris că „nu vor părăsi școala pînă la terminarea studiilor" [4].

Cei 75 bursieri erau împărțiți în 5 clase, cîte 15 în fiecare clasă. Școlarii erau supravegheați de un pedagog. Exista și un regulament de ordine interioară pentru elevi. Pentru cei care se abăteau de la regulament se prevedea și mustrarea și alte căi pe care „pedagogia le expune", însă nu cu „batjocuri și bice" [5].

Pentru lectura școlarilor, care era obligatorie, precum și pentru informarea profesorilor, școala avea o bibliotecă condusă de un bibliotecar orînduit a păstra cărțile. La cererea școlarilor, el le putea împrumuta cărți, luîndu-le o chitanță pînă la restituire [6].

De menționat că școlarii străini frecventau, pe lîngă școala de la Sf. Sava, și celelalte două școli existente în București — școala de la Sf. Gheorghe Vechi și cea de la Colțea. Școala de la Sf. Gheorghe Vechi, menită a pregăti tălmăcitori de slavonește și scriitori de romînește, devenise o școală „slovenească și romînească". Dascălul Chiriță spune că această școală a fost așezată aici „din zilele răposatului întru fericire Șerban Vodă Cantacuzino" [7].

Școala de la Colțea „de felurite învățături", înființată de Mihai Cantacuzino la începutul secolului al XVIII-lea, avea aceeași structură ca

---

1 *Hurmuzaki:* vol. XIV, partea a II-a, p. 1273, cf. N. Iorga, op. cit., p. 107.
2 *St. Stoian:* op. cit., p. 29.
3 *St. Pop:* Colegiul Național Sf. Sava, București, 1933, p. 5.
4 *V. A. Urechia:* op. cit., p. 70.
5 *Hurmuzaki:* op. cit., partea a II-a, p. 1275.
6 *I. I. Nistor:* Dezvoltarea bibliotecilor noastre publice, București, 1947, p. 33.
7 *Arhivele Statului,* București, Mitropolia, 234/11.

și cea de la Sf. Gheorghe Vechi și era destinată pentru învățătura copiilor „atît a locuitorilor pămînteni, cît și a altor străini" [1].

Hrisoavele domnilor care urmează lui C. Brîncoveanu arată și ele că atît școala de la Sf. Sava — cea elinească —, cît și școala de la Sf. Gheorghe Vechi — cea slovonească, au fost întemeiate și pentru străini. Iată, de exemplu, hrisovul lui Grigore Ghica din 17 ianuarie 1749, care menționează că a întărit *„două școale, una elinească și alta slovonească, care amîndouă sînt de mare folos, nu numai locuitorilor Țării Romînești, cît și tuturor celor străini, cari vin pentru dragostea învățăturii"* (sublinierea noastră) [2].

Mențiunea „și pentru străini" se găsește, de asemenea în documentele din: 23 octombrie 1752, 18 octombrie 1753, 28 decembrie 1761, 26 iunie 1763, 30 mai 1764, 22 ianuarie 1792 etc. Și în documentele de la începutul secolului următor găsim această mențiune. Iată, de exemplu, hrisovul școlii slovenești de la Sf. Gheorghe Vechi, care arată că această școală „este de învățătura cărții slovenești și rumînești" și că la școală urmează, nu numai fiii pămîntenilor, *„ci și alți streini dintr-alte țări sunt veniți"* (s.n.) [3].

Prețuind școlile din Țara Romînească unde se predau învățături înalte de dascăli iscusiți, Petru cel Mare trimite doi tineri ruși să-și completeze studiile, unul la școala elinească de la Sf. Sava, altul la școala slovenească de la Sf. Gheorghe Vechi.

Într-un document din 9 februarie 1705, aflat în fotocopie la Arhivele Statului din București, se arăta că „Marele Suveran, Țar și mare Prinț, Petru Alexeevici", la cererea trimisului Munteniei, David Ceaușul, a dispus ca Andrei Mihailov, traducătorul de limba greacă la Departamentul trebilor din afară, să fie trimis în Țara Muntenească, pentru „a învăța limba latină și celelalte științe". Durata de ședere în Țara Romînească este fixată la doi ani [4].

Celălalt tînăr, „elevul școlii de științe matematice și de navigație" [5], Danilo Vasilev, este trimis în Țara Romînească să învețe limba romînă. Acesta a urmat cursurile la cea de-a doua școală importantă din București — școala slovenească de la Sf. Gheorghe Vechi.

Trimiterea celor doi bursieri de către Petru cel Mare confirmă o dată mai mult înflorirea la care ajunseseră cele două școli din București, cît și prețuirea acordată de țarul Rusiei culturii de la noi, fiind în același timp o mărturie referitoare la relațiile noastre culturale cu Rusia.

Pe lîngă cei doi ucenici ruși care au învățat la școlile bucureștene, menționăm la „academia" de la Sf. Sava și alți străini care și-au făcut studiile aici, printre care nume de dascăli cu faimă, parte din ei devenind chiar profesori la școala unde își desăvîrșiseră studiile. Dintre aceștia menționăm pe următorii: *Gh. Hypomenàs* din Trapezunt care, într-o notiță

---

1 *I. Ionașcu:* Școala de la Colțea în veacul al XVIII-lea, București, 1938, p. 8.
2 *Arhivele Statului,* București, Dipl. doc. 21.
3 *Idem,* Cond. dom., XLVII, f. 261.
4 *Idem,* Fotocopii XVIII/8 (cf. V. Papacostea, op. cit., p. 118).
5 *Idem,* Fotocopii XVIII/9 (vezi și Revista arhivelor, 2/1958, p. 163).

aflată pe un manuscris al său, scria: „am început tratatul despre cer în 1699 februarie 20, în București"; el și-a continuat studiile la Padova ca bursier al lui C. Brîncoveanu. Aici a obținut titlul de doctor în medicină și filozofie [1]. *Panait Sinopeos* a fost elevul lui S. Chimenitul la București; a fost și corector la tipografia din București; de asemenea, menționăm pe *Riga Fereu*, născut în Tesalia, care a editat un atlas al Greciei, pe *Dimitrie Darvari*, *Alexandru Hristodul* din Macedonia, fost profesor, pe *Gh. Ghenadie* din Tracia, fost profesor la București și Odesa, pe *Neofit Duca* din Epir, fost profesor, pe *Grigorie Ierodiacon*, pe *Emanuel Tened*, pe *Anastasie Gheorghiadi*, devenit profesor la Atena, pe *Panait Nițoglu*, devenit profesor la Moscova, pe *Zamfirache*, fiul marelui negustor sibian Hagi Constantin Pop etc. [2].

Prin pregătirea dată școlarilor străini, prin ajutorarea lor de către domnitor, prin bursele acordate pentru studii, țara noastră a contribuit la răspîndirea culturii în țările vecine, mai ales în Balcani și Orient. Menționăm, de asemenea, ajutorul dat de domnitorii noștri pentru înființarea și întreținerea școlilor străine, de exemplu, ajutorul de 1000 lei anual dat de Alex. Ipsilanti școlii grecești din Constantinopol, școlii grecești și arăbești de la Ierusalim — 300 taleri pe an [3] — sau 600 taleri școlii din Dragoichioi pentru bulgari [4].

În țara noastră se traduceau, se copiau sau se tipăreau cărți care se trimiteau apoi în țările vecine. Multe cărți se tipăreau în străinătate cu cheltuiala domnitorilor noștri, cărora li se trimiteau tipăriturile cu dedicații. Marele dicționar de limbă greacă al lui Varinos, de exemplu, are la începutul său portretul lui C. Brîncoveanu.

Tipărirea de cărți în limba „arăpească", făcută de Antim Ivireanu, a fost de folos popoarelor din Asia, care foloseau această limbă. Trimiterea în Caucaz (1711) a lui Mihail Stefanovici Transilvăneanu, cel mai de frunte ucenic al lui Antim Ivireanu, pentru a tipări biblia în limba georgică este, de asemenea, o mărturie a contribuției noastre la răspîndirea culturii în țările vecine [5].

O dată cu apariția și dezvoltarea elementelor capitaliste în Țările Române (în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea), tot mai mult ajung pînă aci ecourile revoluției burgheze din Franța, cultura înaintată rusă și ideile Eteriei. Încă de la începutul secolului al XIX-lea conducătorii acestei mișcări au urmărit unirea popoarelor din Balcani și organizarea lor în lupta pentru eliberarea de sub robia turcească.

---

1 *D. Russo:* Studii istorice greco-române, București, 1939, p. 318.

2 *C. Erbiceanu:* Bărbați culți greci și români și profesori din academiile de Iași și București, București, 1905, pp. 3—35.

3 *N. Iorga:* op. cit., p. 103.

4 *V. A. Urechia:* Istoria Românilor, Tom. II, (seria 1786—1800), București, 1892, p. 122.

5 *A. D. Xenopol:* Istoria română din Dacia Traiană, vol. VIII, Iași, 1896, p. 226, (vezi și Dan Dumitrescu, Activitatea tipografică a lui Mihail Ștefan în Gruzia, revista Studii XI/1958, pp. 153—158).

Școala de la Sf. Sava, prin lecțiile în care se vorbea despre vremurile de glorie și vremurile de suferință ale popoarelor subjugate de turci, a contribuit la trezirea conștiinței naționale a elevilor săi. Aci s-au născut ideile luptei de eliberare națională a popoarelor din Balcani, care a urmat în primele trei decenii ale veacului următor.

Am prezentat acest material, pentru a ilustra nivelul de cultură la care se ridicase școala de la Sf. Sava la sfîrșitul secolului al XVII-lea și în secolul al XVIII-lea și contribuția învățămîntului din Țara Romînească la răspîndirea culturii în țările vecine.

ШКОЛА ИМЕНИ СВ. САВВЫ В КОНЦЕ XVII-го И В XVIII-ом СТОЛЕТИИ

(Резюме)

Автор статьи подчёркивает значение школы имени „Св. Саввы" города Бухареста, которая ещё в конце XVII-го столетия стала просветительным центром. „Академия" имени Св. Саввы считалась самой главной школой восточного мира, соревнуясь с европейскими академиями и университетами того времени.

Читанными там лекциями было положено начало свободной и научной мысли в нашей стране. Тогда как в Константинополе и во всём Востоке школы находились под цензурой и надзором турецких властей, а научная мысль была подавлена церковью, учителя Бухареста пользовались свободой действия.

В этой высшей школе обучались как румыны, так и иностранцы. На содержание неимущих иностранных и румынских учеников господари страны выделяли средства из монастырьских и таможенных доходов. В середине XVIII-го столетия в школе числилось 44 стипендиата, многие из них были из Балканского полуострова. Считаясь со школой Румынии, Пётр Великий послал туда двух русских молодых людей, в целях усовершенствования своего образования; одного из них в греческую школу „Св. Саввы" а другого в славонскую школу „Сф. Георге Веке".

L'ÉCOLE DE St. SAVA A LA FIN DU XVII-e SIÈCLE ET AU XVIII-e SIÈCLE

(Résumé)

Dans cet article, l'auteur souligne l'importance de l'école de St. Sava de Bucarest qui s'était imposée déjà comme centre de culture vers la fin du XVII-e siècle. „L'Académie" de St. Sava a été considérée parmi les plus importantes écoles du monde oriental, rivalisant avec les académies et les universités européennes du temps.

Les cours qu'on y a organisé ont constitué dans notre pays le point de départ de la pensée scientifique. Pendant qu'à Constantinople et dans l'Orient les écoles étaient censurées et surveillées par les autorités turques et la pensée scientifique était étouffée par l'église, les professeurs de Bucarest jouissaient de toute leur liberté d'action.

Cette haute école était fréquentée non seulement par les roumains mais aussi par les étrangers. Pour l'entretient des apprentis pauvres, étrangers et roumains, les chefs de l'état leur ont octroyé les revenus de certaines douanes et monastères. Vers le milieu du XVIII-e siècle l'école comptait 44 boursiers, un grand nombre provenant de la Péninsule des Balkans. Pierre le Grand, lui-même, en appréciant les écoles de la Valachie, a envoyé deux jeunes russes pour compléter leurs études, l'un à l'école grecque de St. Sava, l'autre à l'école slave de St. Gheorghe Vechi.

CONSULTAŢII — DISCUŢII

CONTRIBUŢIA ŞCOLII SERALE LA LEGAREA CUNOŞTINŢELOR TEORETICE DE ACTIVITATEA PROFESIONALĂ A MUNCITORILOR-ELEVI

Create din iniţiativa partidului şi guvernului nostru, şcolile serale pentru tineretul muncitor constituie expresia cea mai edificatoare a grijii pe care regimul democrat-popular o poartă tineretului dornic să-şi ridice nivelul de cultură generală, să-şi perfecţioneze pregătirea lui profesională, fără a părăsi producţia.

In organizarea procesului de învăţămînt în şcoala serală pentru tineretul muncitor am pornit de la specificul acesteia faţă de celelalte categorii de şcoli.

Conştienţi că metodele şi procedeele folosite în procesul instructiv-educativ din şcolile serale nu pot fi aplicate identic ca în şcolile de zi, că rezultate bune se pot obţine numai prin studierea atentă a specificului şcolilor serale, am propus tuturor profesorilor să ţină permanent seama de principalele particularităţi care deosebesc tineretul muncitor de cel din şcolile de zi.

O primă particularitate, subliniată de cercetători şi cadrele didactice care se ocupă de problemele învăţămîntului seral, este faptul că elevii muncitori îşi însuşesc bazele ştiinţei fără să părăsească producţia, că muncitorii elevi au deja o experienţă de viaţă acumulată în producţie, experienţă care ajută deseori profesorului în transmiterea cunoştinţelor.

O altă particularitate este aceea că muncitorii elevi şi-au format în procesul muncii o atitudine conştientă faţă de muncă, atitudine ce-i ajută, în bună măsură, la învingerea unor greutăţi pe care le au în studierea materialului bibliografic, — din cauza timpului limitat pentru studiul individual, din cauza unor greutăţi de ordin familial (mulţi dintre muncitorii elevi fiind capi de familie), precum şi din cauza unor insuficiente deprinderi de aplicare în practică, în mod creator, a cunoştinţelor însuşite în şcoală.

In sfîrşit, în al treilea rînd, elevii muncitori se deosebesc de cei din şcolile de zi printr-un grad mai mare de independenţă, aceasta fiind urmarea participării lor la muncă, în producţie.

Insuşirea cunoştinţelor, în condiţiile planului de învăţămînt cu un număr redus de ore, plan aplicat pentru prima oară în anul şcolar trecut şi folosirea acestor cunoştinţe în procesul de producţie n-ar fi o chestiune mult prea grea dacă toţi muncitorii elevi dintr-o clasă ar avea aceeaşi calificare, aceleaşi preocupări în producţie şi o experienţă de viaţă asemănătoare. Lucrurile însă nu stau aşa. De cele mai multe ori muncitorii elevi dintr-o clasă au pregătire profesională diferită, lucrează în diverse ramuri de producţie. Aceste situaţii impun o serioasă preocupare din partea profesorului pentru buna pregătire a elevilor. Profesorii şcolii medii serale de pe lîngă Uzinele de utilaj petrolier şi chimic din Capitală au fost îndrumaţi să selecţioneze, în cadrul fiecărei teme, problemele cu o largă aplicare în producţie, problemele legate de experienţa elevilor şi chiar de interesele lor, să utilizeze exemple vii prin care să cointereseze pe elevi în însuşirea lecţiilor. Colectivul nostru pedagogic a studiat cu multă atenţie posibilităţile menite a realiza nu numai

o temeinică pregătire a muncitorilor elevi, ci și dezvoltarea priceperii de a folosi în practica productivă cunoștințele teoretice însușite la școală. In această acțiune, colectivul pedagogic al școlii a pornit de la ideea că, în școala serală, este necesar să se urmărească cu cea mai mare grijă legarea cunoștințelor ce se predau la lecții cu experiența practică a elevilor muncitori, cu întregul ansamblu de cunoștințe anterioare pe care ei le posedă la intrarea în școala serală.

Practica a dovedit că experiența din producție a elevilor se poate folosi cu succes la multe materii ca: fizică, chimie, matematică etc. chiar în condițiile unui colectiv de elevi diferențiat în ce privește profesia lor din producție. Deseori, în practica școlilor serale se observă că elevii nu reușesc să expună esențialul din temele studiate. De cele mai multe ori ei se opresc asupra faptelor secundare, lipsite de semnificație pentru înțelegerea problemelor. Uneori, acest fenomen este pus pe seama faptului că muncitorii elevi, venind la cursuri după o zi de muncă în producție, au atenția mai slabă din cauza oboselii. Or, această stare de oboseală trebuie învinsă tocmai prin anumite metode și procedee folosite de profesori în timpul predării, care să mențină vie atenția elevilor. Nu de puține ori am observat că elevii muncitori erau nevoiți să recepționeze pasiv fie răspunsurile colegilor lor, fie expunerea profesorilor. Se înțelege că, în acest caz, ei rămîn inactivi în timpul orei și nu reușesc să selecționeze faptele semnificative din lecție. Participarea lor doar la fixarea cunoștințelor este după părerea noastră insuficientă pentru însușirea în clasă a lecțiilor. Pentru aceste motive, profesorii școlii noastre s-au convins de necesitatea continuei îmbunătățiri a sistemului de predare, astfel ca participarea elevilor la lecție să fie mai activizată.

La lecțiile de geometrie ținute la clasa a VIII-a, profesorii de matematică din școala noastră acordă o mare atenție legării cunoștințelor teoretice de experiența practică a elevilor muncitori, se bazează pe cunoștințele lor anterioare și urmăresc atît dezvoltarea intuiției geometrice — necesare în activitatea lor practică — cît și dezvoltarea raționamentului deductiv pe baza căruia elevii pot studia diversele scheme și intui aparatele pe care le lucrează în producție.

In transmiterea cunoștințelor despre diferite teoreme, profesorii de matematică din școala noastră au încercat cu bune rezultate procedeul construcțiilor figurilor, reușindu-se, în acest fel, ca elevii să intuiască mai ușor proprietățile date în ipoteza teoremei. Avînd de predat teorema bisectoarelor, profesorul de la clasa a VIII-a, de pildă, a cerut elevilor să construiască două unghiuri adiacente suplimentare, să ducă bisectoarea unghiurilor și să observe ce rezultă. Procedeul a ajutat la perceperea proprietăților ce rezultă din construcția respectivă și deci la înțelegerea cu ușurință a teoremei, ipotezei și concluziei enunțate în cadrul teoremei. Acest procedeu nu poate fi considerat însă suficient pentru realizarea unei strînse legături între lecția din clasă și activitatea practică a elevilor.

Aplicarea cuceririlor științei și tehnicii în economia socialistă se lărgește continuu, descoperirile științifice devin mereu un motor în perfecționarea tehnicii. Elevii muncitori asistă zilnic la aplicarea de noi și noi realizări în tehnică; cu ajutorul inovațiilor, raționalizărilor, se perfecționează mașinile și utilajele cu care ei lucrează, procesele tehnologice se dezvoltă. Toate acestea cer cu necesitate perfecționarea profesională a cadrelor de muncitori, ingineri și tehnicieni.

Cu toate că de cele mai multe ori cadrele care lucrează în școlile serale sînt bine pregătite profesional, noi am ajuns la concluzia că pregătirea lor teoretică nu este singurul criteriu pentru realizarea unor lecții de calitate. Ei trebuie să cunoască îndeaproape și procesele tehnologice legate de temele ce le predau în școală și care au o mare aplicare în producție, să cunoască sistemul de funcționare a celor mai perfecționate mașini și unelte.

Pentru compensarea acestor lipsuri, profesorii școlii noastre au considerat că este absolut necesar să asiste în producție, cel puțin o zi pe lună, alături de muncitori, să observe cum muncesc elevii muncitori pentru crearea bunurilor materiale, să cunoască realizările acestora și modul în care ei stăpînesc tehnica producției.

Cu acest prilej, profesorii școlii noastre stau de vorbă cu elevii, cu maiștrii și inginerii, urmăresc îndeaproape felul în care lucrează elevii diferite piese, intuiesc schemele o dată cu elevii muncitori și observă diferite etape de lucru în executarea pieselor. Ei se interesează în același timp de tehnologia aplicată, urmăresc abilitatea

cu care lucrează muncitorul elev, îndemînarea lui și se interesează în ce măsură cunoștințele din școală îl ajută în activitatea lui practică.

În felul acesta, noi am asigurat într-o largă măsură respectarea principiului unității dintre noțiunile teoretice și practice. Unii profesori au reușit chiar să obțină succese însemnate în ridicarea calitativă a muncii elevilor muncitori. Procedînd astfel, elevii devin tot mai pregătiți pentru viață, pentru munca în cadrul societății socialiste pe care o construim și la care ei înșiși își dau în prezent o prețioasă contribuție. Îmbinarea cunoștințelor teoretice cu activitatea practică-profesională îi ajută pe tinerii muncitori în însușirea cunoștințelor și-i face să vadă în aceste cunoștințe un mijloc important pentru perfecționarea lor profesională.

Mergînd pe linia sporirii interesului pentru cunoașterea științei și tehnicii avansate, strîns legate de procesul de producție, pe linia unei pregătiri temeinice a tinerilor muncitori-elevi, colectivul nostru pedagogic a pornit de la necesitatea unei strînse colaborări între profesorii care predau materii înrudite ca: matematică-fizică; geografie-științe naturale etc. Pentru dezvoltarea interesului privind studierea materialului nou, unii profesori au folosit în practica lor *procedeul elaborării unor sarcini de cercetare*, procedee care dezvoltă treptat atenția voluntară a elevilor muncitori față de experiențele sau explicațiile profesorului. Colaborarea dintre profesori care predau științele naturii (fizică, matematică, chimie etc.) și cei de științe sociale (socialism științific, economie politică etc.) constituie unul din principiile de bază ale activității profesorilor din școala noastră.

Împletirea experienței elevilor cu activitatea profesorului pentru însușirea bazelor științelor, cunoașterea profundă și temeinică a locului de muncă al elevilor-muncitori, constituie chezășia oricărui succes al activității în școala serală. Frontul comun al profesorilor de la școala serală de pe lîngă Uzinele de utilaj petrolier și chimic și munca asiduă depusă de ei au determinat, nu după mult timp, o sporire a interesului elevilor muncitori pentru însușirea materiei chiar și la obiectele cele mai dificile ca matematica, fizica, chimia etc.

Punctul de pornire în această muncă l-au constituit, fără îndoială, organizarea și planificarea judicioasă a temelor. În urma observării atente a muncitorilor, atît în școală, cît și la locul lor de muncă, profesorii de matematică-fizică au început să rezolve cu elevii probleme strîns legate de producție. Chiar problemele cuprinse în manualele școlare au fost uneori prezentate în așa fel, încît acestea să mărească interesul elevilor pentru rezolvarea lor. Profesorul de fizică de la clasa a VIII-a, de pildă, observînd că prezentarea unor probleme așa cum erau formulate în manual nu stimula atenția elevilor, a schimbat enunțul lor în așa fel, încît problema să le stimuleze interesul, să le dezvolte atenția voluntară. Pentru verificarea acestei ipoteze, la una din clasele a VIII-a, profesorul a prezentat următoarea problemă: „Să se determine timpul în care se pot ridica 4 500 kg la înălțimea de 8 m cu un dispozitiv avînd un motor de 12 CP" (problema a fost dată în formularea ei din manual). Pentru rezolvarea acestei probleme de către elevi au fost necesare 12 minute. La o altă clasă, aceeași problemă a stîrnit emulația elevilor, i-a făcut mai activi chiar, printr-o simplă schimbare a enunțului. Profesorul a prezentat problema în felul următor: „În secția de montaj a Uzinelor de utilaj petrolier și chimic trebuie deplasat un grup de pompare în greutate de 4 500 kg cu ajutorul podului rulant, pe o distanță de 8 m. Știind că puterea podului rulant este de 12 CP, să se calculeze care va fi timpul normat pentru această operație?"

Trebuie să menționăm că cele două clase la care s-a făcut experimentul nu se deosebesc una de alta prea mult. Ambele sînt formate din elevi care au absolvit șapte clase și o școală profesională, toți elevii sînt muncitori metalurgiști de la aceeași uzină; vîrsta medie a elevilor ambelor clase este 22 ani.

Problema a trezit mult interes în rîndurile elevilor. Mulți dintre muncitorii uzinei lucrau în acea secție și erau curioși să afle care este timpul necesar pentru efectuarea deplasării piesei respective. Problema a fost rezolvată chiar de unul dintre elevii care lucrează în secția de montaj, muncitor fruntaș în cadrul uzinei. Rezolvarea a durat 7 minute.

Se înțelege că, procedînd astfel, profesorul a realizat, în primul rînd, o economie de timp, iar elevii au privit cu mai mult interes problema pusă în discuție. Ei au mărturisit chiar ulterior că, fiind vorba de uzina în care lucrează, au fost mult mai atenți. „Zilnic asist la operații ca cele relatate în problemă", a spus un elev. „Am fost

curios să știu dacă rezultatul va corespunde celui observat zi de zi în secție", iar alt elev a adăugat: „În mintea mea s-a născut, în timp ce făceam operațiile de rezolvare, întrebarea: „Cîte piese de aceeași greutate se pot transporta în timpul unei ture?" (8 ore) cît și întrebarea: „Dacă după fiecare operație există un minut timp mort, cîte piese s-ar putea deplasa în acest timp?" Din cele relatate pînă aici se poate desprinde concluzia că:

a) Problemele legate de practica elevilor muncitori contribuie la consolidarea cunoștințelor; b) contribuie la verificarea în practică a unor probleme de matematică, fizică etc., fiind în același timp un puternic stimulent pentru însușirea noilor cunoștințe teoretice care se predau în școală; c) asigură într-o măsură însemnată realizarea unei legături strînse între materiile înrudite (fizică-matematică) sau între ramurile aceleiași specialități (la disciplina matematicii între algebră-geometrie, trigonometrie, analiza matematică etc.).

Deseori, unele probleme legate de practica muncitorilor-elevi sînt legate de cunoștințele însușite anterior, alteori se întîlnesc probleme care urmează să fie studiate teoretic mai tîrziu, peste o lună, un semestru sau un an școlar. În aceste cazuri, profesorii dau indicații elevilor să adune o serie de date, să facă măsurători etc. și să le consemneze într-un caiet. Toate aceste activități independente sînt menite să ajute pe profesor în elaborarea unor probleme specifice, legate de practica imediată sau viitoare a elevilor. Experiența ne-a arătat că, în compunerea unor astfel de probleme, este bine să participe în mod activ elevii înșiși, nu numai la strîngerea materialului necesar, ci și la formularea problemelor. În felul acesta ei vor trăi mai intens conținutul problemelor, îl vor pricepe mult mai bine și, ca atare, vor asimila cunoștințele profund și temeinic.

În munca de alcătuire a problemelor, de culegere a datelor pe teren, unii dintre profesorii școlii și-au adus contribuția lor prețioasă. De fapt, în urma acestei acțiuni, ei înșiși au ajuns la concluzia necesității participării lor la munca în producție a elevilor-muncitori, subliniată mai sus. Cu prilejul vizitelor la locurile de muncă ale unor elevi, efectuate la cîteva întreprinderi mari — Uzinele de utilaj petrolier și chimic, Uzinele Tudor Vladimirescu, Întreprinderea Fraga ș.a. — ajutat de maiștri și ingineri, colectivul de profesori și elevi a reușit să adune un bogat material pentru întocmirea unor probleme a căror tratare teoretică urma să se facă în cursul anului școlar. Ei au folosit apoi acest material în formularea problemelor de fizică și matematică, trigonometrie etc., iar ulterior au început și rezolvarea acestora.

Rezolvarea în clasă a problemelor legate de activitatea de producție a elevilor a contribuit la dezvoltarea interesului pentru găsirea și a altor date, care au stat la baza compunerii de noi probleme. Elevilor din clasa a XI-a, de exemplu, li s-a dat, de pildă, următoarea problemă:

„În secția cazangerie, din cadrul Uzinelor de utilaj petrolier și chimic se confecționează părțile laterale și fundurile unor rezervoare cilindrice care să aibă secțiune axală pătrată. După confecționare, piesele trebuie scoase din secție printr-un coridor lat de 1 m care cotește la ieșirea din secție în unghi drept. Care este capacitatea maximă a unui rezervor construit în condițiile arătate?"

Pentru muncitorii elevi și, mai ales, pentru metalurgiști, problema a prezentat mult interes. La început li s-a părut foarte simplă. După înțelegerea conținutului și, mai ales, în urma observațiilor făcute asupra figurii și-au dat seama că nu e atît de simplă. Conduși de profesor, pe baza schiței de pe tablă, elevii au reușit s-o rezolve, făcînd apel și la cunoștințele lor de analiză matematică, geometrie, trigonometrie etc. La alte clase s-au rezolvat probleme ca cele ce urmează: „Să se calculeze diametrii interior și exterior ai unui rulment cu bile alcătuit din 15 bile de diametrul $d = 16$ mm fiecare;" sau: „Să se calculeze lungimea unei curele de transmisie dreaptă, înfășurată pe două șaibe cu diametrul $D = 250$ mm și $d = 100$ mm, a căror centre sînt la o distanță $l = 1.250$ mm unul de altul". Cu prilejul rezolvării unei astfel de probleme, elevii au făcut cunoștință cu diverse feluri de transmisie, iar în operațiile de calcul s-au folosit de cunoștințele tuturor ramurilor matematicii învățate în școală. Se înțelege că în felul acesta ei au reușit să-și consolideze și mai bine cunoștințele și să vadă utilitatea lor practică pentru perfecționarea profesională, de producție a muncitorilor elevi. Unii profesori de fizică au trecut direct la sprijinirea activității de producție a elevilor, rezolvînd o serie de probleme practice pe locul de muncă al acestora. Așa a procedat, de pildă, profesorul O. C. care

împreună cu doi elevi din clasa a IX (M. I. și J. Gh.) a realizat o serie de experiențe în întreprinderea unde lucrau elevii și a lămurit unele probleme în legătură cu compresibilitatea lichidelor. Cu acest prilej, muncitorii din secție au aflat care sînt coeficienții de compresibilitate ai diferitelor lichide, cauza micșorării volumului corpurilor, în general, și al lichidelor, în special, ivindu-se, atît în rîndurile muncitorilor elevi, cît și în rîndurile altor tineri din secție, un imbold pentru însușirea cunoștințelor de fizică și matematică.

Datorită strînsei îmbinări dintre lecție și activitatea practică a elevilor, cu sprijinul profesorului, un elev din clasa a VI-a a reușit, pe baza cunoștințelor despre „forța centrifugă", „presiune", „unități de măsură pentru presiune", să realizeze o inovație în legătură cu absorbția prafului din secție, construind un „exhaustor special pneumatic", compus dintr-un electromotor de 7 CP la care a anexat un ventilator etajat, care funcționează pe baza forței centrifuge. Apărătoarea ventilatorului a fost etanș construită prin sudură, avînd o gură de absorbție și alta de refulare. Inovația a fost acceptată de cabinetul tehnic al uzinei, urmînd să fie introdusă și în alte ateliere. Acest mod de a realiza legătura între teorie și practică constituie, fără îndoială, un important mijloc pentru obținerea unei munci de calitate în producție, economisirea de timp și condiții tot mai bune de lucru. În plus, tinerii muncitori elevi devin tot mai dornici să învețe, fiind conștienți că de nivelul pregătirii lor culturale depinde în mare măsură calitatea muncii lor în producție și ca urmare creșterea bunăstării lor materiale.

Prin legarea cunoștințelor teoretice de activitatea din producție a elevilor muncitori, școala serală contribuie la rezolvarea unui ansamblu întreg de probleme puse în fața elevilor muncitori.

Vorbindu-le elevilor din clasa a VI-a despre fenomenul topirii metalelor, profesorul de fizică a arătat acestora că acest fenomen are mare importanță practică — mai ales în turnătorie. Un metal sau fonta din care se toarnă diferite piese trebuie să fie bine topită și turnată într-o oală sau cupă caldă, pentru ca să nu se solidifice pe pereții vasului și să se formeze astfel pierderi.

Elevul S. J. din clasa a VI-a, topitor, folosind în practica lui din uzină noțiunile învățate la fizică, a reușit să ridice procentul de economie la material. Rezultatul acesta s-a obținut în primul rînd fiindcă elevilor muncitori li se creează ocazia unei munci independente, interesante și atractive. Această activitate se desfășoară de elevi fie cu prilejul adunării datelor pentru elaborarea problemelor, cu prilejul măsurătorilor și observațiilor asupra pieselor și utilajelor cu care lucrează, fie prin autocontrolul rezultatelor obținute în munca lor din producție ca urmare a însușirii unor anumite cunoștințe teoretice.

În al doilea rînd, utilizarea experienței dobîndite de elevi în munca școlară contribuie la cointeresarea lor, la dobîndirea unor bune rezultate în producție, la obținerea unor produse de calitate.

Urmărind cu atenție legarea cunoștințelor teoretice de activitatea profesională a elevilor muncitori, noi am ajuns la convingerea că impulsul spre activitatea creatoare trebuie să ocupe un loc de seamă în munca școlii cu tineretul muncitor. Tînărul elev muncitor, proaspăt absolvent al unei școli profesionale este inginerul, raționalizatorul sau inventatorul de mîine. Pentru aceasta, ajutat de profesor, el trebuie să știe să descopere singur din cercetarea obiectelor pe care le lucrează probleme legate de sporirea eficienței acestora, să știe să aplice cunoștințele teoretice învățate în școala serală, să îmbine formulele învățate sau descoperite în cărțile de specialitate cu procedeele tehnice și tehnologice din uzină, pentru ca pe baza lor să construiască o piesă ori un produs nou. Iată, prin urmare, de ce este necesară o îmbinare permanentă a muncii cu învățătura din partea ambilor factori — elev și profesor — deopotrivă fiind în situația de a-și îmbunătăți calitatea muncii: *profesorul — calitatea pregătirii lecțiilor, elevul — calitatea produselor materiale.* Interesant ni se pare, în acest sens, și procedeul folosit de unul din profesorii de fizică de la școala noastră. Avînd de predat tema „Inducția electromagnetică" el a pornit de la ridicarea unei probleme în fața elevilor, formulată printr-o întrebare: „Este oare posibilă obținerea curentului electric prin influența cîmpului magnetic variabil asupra unui conductor?" Stabilind interdependența dintre fenomenele electrice și cele magnetice, profesorul a realizat, cu sprijinul elevilor, o serie de experiențe practice de laborator, folosindu-se de un magnet în cîmpul căruia a pus un conductor conectat la un galvanometru.

Elevii au observat în ce situație galvanometrul înregistrează sau nu curentul. Din observarea fenomenelor, elevii au văzut cînd apare curentul, cînd nu apare, cînd prin mișcare taie sau nu liniile de forță ale cîmpului magnetic. Ei și-au dat seama cu ușurință că apariția curentului are loc numai în cazul variației fluxului magnetic. Experiența a ușurat mult înțelegerea faptului că mărimea tensiunii electromotoare depinde de viteza schimbărilor ce au loc în cîmpul magnetic, elevii dîndu-și seama de importanța aplicării generatoarelor de curent electric în industrie. Experiența le-a dezvoltat, totodată, curiozitatea aprofundării capitolului studiat — necesar multora din ei în activitatea practică.

Stimularea activității științifice în rîndurile muncitorilor elevi, colaborarea strînsă dintre școală și producție se realizează, de asemenea, și prin rezolvarea, în cercuri sau în clasă, la lecții, unor probleme legate de economia întreprinderii. Luînd ca exemplu lupta muncitorilor din fabrici și uzine împotriva rebuturilor și pentru cît mai multe economii, noi am considerat necesar ca în școala serală un loc important să-l ocupe și rezolvarea unor probleme din care să reiasă acest lucru. Elevilor din clasa a X-a li s-au dat, deseori, astfel de probleme. Ei au reușit nu numai să le rezolve cu ușurință, dar și să facă unele aprecieri despre propria lor activitate practică.

★

Legarea temelor de activitatea din producție a elevilor este multiplă și variată. De pildă, la clasa a VIII-a, cu ocazia studierii problemei transmisiei mișcării, profesorii de fizică de la școala noastră au analizat felurile de transmisie folosite în întreprinderile unde lucrează elevii. Pe baza desenelor și schemelor, a pieselor pe care le au la îndemînă, se analizează, de asemenea, transmisia prin cremalieră, curea și alte feluri de transmisie, se studiază felurite tipuri de schimbare a direcției mișcării etc., lecții urmate apoi de experiențe practice bazate pe diferite roți dințate. Deseori, unul dintre elevii muncitori este solicitat să dea explicații asupra felurilor transmisiei în diverse mecanisme pe care le folosește în activitatea lui practică. Acestor explicații li se adaugă completările profesorului, care lărgesc sfera cunoștințelor elevilor, arătîndu-le că aceste tipuri de transmisie nu sînt specifice numai producției, ci și altor cazuri de transmitere a mișcării. Elevii muncitori sînt îndrumați să observe aceste fenomene, iar în lecțiile viitoare să vorbească colegilor lor despre aplicarea lor pe locul de muncă.

Mulți dintre elevii muncitori se ocupă cu strunjirea și tăierea metalelor. Lecțiile teoretice despre descompunerea forțelor pe cuțitul strungului, reprezentarea grafică a schimbării repartiției componentelor pe diferite regiuni de tăiere, folosirea machetelor cuțitului sau a cuțitelor înșeși, ajută pe elevi în înțelegerea temeinică a cunoștințelor. Cu prilejul unor astfel de lecții se realizează o strînsă îmbinare între cunoștințele de fizică sau matematică. Elevii observă geometria cuțitului, intuiesc practic legătura dintre știința geometriei cu producția și înțeleg și mai bine necesitatea cunoașterii bazelor științelor, perfecționîndu-și astfel însăși pregătirea lor profesională.

Numeroși elevi a căror profesie se desfășoară în ramura metalurgiei prelucrătoare devin ajutoare prețioase ale profesorilor atunci cînd li se predau cunoștințe a căror aplicare practică se referă la ramura lor de producție. În lecția „Distilarea uscată a cărbunelui" profesorul a dat, în prealabil, indicații asupra observării practice a unei serii întregi de materii organice, a diferitelor feluri de combustibil, fapt care a permis înțelegerea producției cocsochimice. Pe baza experienței lor de viață, elevii muncitori au reușit să clasifice cu mai multă ușurință principalele grupe ale substanțelor organice, — hidrocarburile saturate și nesaturate, să arate cu claritate metodele de obținere a unor substanțe chimice în întreprinderea lor, să arate proprietățile acestora. Sudorii, de pildă, înțeleg cu ușurință și pot da multe explicații în legătură cu utilizarea acetilenei în sudarea autogenă a metalelor. Procedînd în felul acesta, discuția dintre profesor și elevi devine din ce în ce mai vie, mai interesantă.

Demne de remarcat sînt înșeși afirmațiile unora dintre muncitori: „Studiind cu mult interes mașina la care lucrez — spune muncitorul M. T. de la întreprinderea „Fraga", elev în clasa a VIII-a, — mi-am dat seama că pentru a prelungi viața mașinii este necesar să aplic cunoștințele dobîndite la fizică și care arată că ungerea permanentă a pinioanelor micșorează frecarea dintre ele. De asemenea, am studiat cu mult interes temele despre forța centrifugă și centripetă, deoarece în felul acesta

am înțeles și mai bine că în prepararea cremelor și șerbetelor întărirea acestora se produce tocmai datorită mișcării în același sens, într-o singură direcție, fapt datorită căruia particulele se unesc, iar crema devine de o calitate mai superioară".

Unul din muncitorii elevi din clasa a VIII-a, la una din lecțiile de dirigenție care a avut tema: „Sprijinul școlii serale în îmbunătățirea muncii din producție a elevilor muncitori" afirma: „Noi sîntem muncitori cu două locuri de muncă. Dimineața muncim în producție, pentru a obține produse mai multe și de bună calitate, care să fie mîndria colectivului întreprinderii noastre, iar după amiază muncim în școală, învățăm și ne străduim ca și cunoștințele noastre să crească calitativ în pas cu cerințele epocii noastre. Ne este drag prestigiul fabricii, marca întreprinderii, dar nu mai puțin drag ne este cel de-al doilea colectiv de muncă — școala, clasa. Vrem ca lupta pentru calitate să triumfe în amîndouă".

Afirmația de mai sus confirmă pe deplin necesitatea ca în școala noastră să realizăm în predarea bazelor științelor o cît de strînsă legătură cu activitatea de producție a elevilor muncitori. Pe lîngă faptul că, în acest fel, se realizează o însușire temeinică a cunoștințelor, acest mod de a concepe predarea lecțiilor duce la o mare economie de timp, la dezvoltarea atenției și interesului elevilor pentru cunoaștere, la participarea activă a elevilor în cadrul procesului de învățămînt. Lecțiile concepute astfel respectă principalele principii didactice ca de pildă: principiul accesibilității cunoștințelor, al însușirii active și conștiente a cunoștințelor, al legării dintre teorie și practică etc. În plus, însușirea problemelor teoretice, prin participarea largă și activă a elevilor, prin utilizarea experienței lor în producție, contribuie, fără îndoială, la perfecționarea calificării profesionale a elevilor muncitori și, ca atare, la ridicarea nivelului colectiv al muncii lor în producție.

O contribuție importantă în dezvoltarea și perfecționarea calificării profesionale a elevilor prin cunoașterea bazelor științifice o are *filmul utilizat în lecțiile profesorilor*. Deși nu ne ocupăm de această problemă, vom aminti doar că și prin acest procedeu se realizează o strînsă legătură între teorie și practică. Profesorii noștri utilizează filme mai ales în predarea lecțiilor de fizică și chimie. Vizionînd aceste filme, elevii conductori de autovehicule au avut multe lucruri de învățat. Ei au înțeles, mai bine, importanța ce o prezintă cablul ce leagă demarorul de acumulator și au observat că scurtarea firului mărește puterea curentului, determinînd o perfectă funcționare a demarorului.

Utilizarea filmului ne-a arătat deosebita necesitate a unor filme documentare legate de diverse capitole ale fizicii, chimiei, matematicii, filme care să constituie un prețios sprijin în munca profesorilor noștri. Cunoașterea deplină a tehnicii noi, în continuă dezvoltare, impune turnarea unor astfel de filme, mijloc important de însușire temeinică a cunoștințelor.

De asemenea, experiența școlii serale demonstrează că *lucrărilor de laborator* trebuie să li se dea o mai mare atenție, deoarece acestea sînt un mijloc important în legarea teoriei de practică. Profesorii care predau specialitățile fizică, chimie etc. în școala noastră urmăresc cu multă atenție verificarea practică a tuturor chestiunilor teoretice cu largă aplicare în viața practică, în producția industrială. La pregătirea lucrărilor de laborator, noi opinăm pentru folosirea cît mai largă a muncitorilor elevi. Ei pot contribui chiar la confecționarea unor instrumente și aparate necesare în organizarea experiențelor și demonstrațiilor practice de laborator etc. — activitate în care școlile serale au un avantaj în plus față de școlile de zi — avînd de cele mai multe ori tehnicieni și maiștri pricepuți în executarea lucrărilor respective.

Studiind capitolul „Electricitate", de pildă, elevii clasei a X-a, conduși de profesori, au realizat cu mult interes lucrările de laborator privind „Determinarea rezistenței unor conductori prin metoda substituției", „Determinarea echivalentului termic al lucrului mecanic pe baza legii Joule-Lenz" ș.a. Cu prilejul acestor lecții de laborator, cîțiva muncitori elevi au lucrat un releu termic pe un termoelement — activitate în care, ajutați de profesori, maiștri și ingineri din întreprindere, au reușit să pătrundă în adîncime mecanismul aparatului, să-și dea seama de procesele care contribuie la punerea în mișcare a motoarelor.

Lucrări asemănătoare s-au realizat și în cadrul laboratorului de chimie. Predarea capitolului „Oxizi-Baze-Acizi-Săruri" elevilor muncitori din clasa a VIII-a a prilejuit înțelegerea de către aceștia a clasificării proprietăților fizice și chimice ale acestor substanțe, a reacțiilor ce au loc între unii acizi și metale, a modului de pre-

parare a diferitelor săruri etc. Lucrările de laborator întreprinse cu prilejul studierii acestor teme au contribuit nu numai la o înțelegere temeinică a cunoștințelor teoretice, ci și la o verificare a experienței practice a muncitorilor elevi care lucrează în industria chimică a vopselelor. Folosindu-se de experiența practică a elevilor care lucrează în întreprinderea de „Lacuri și vopsele 13 Septembrie", ca și a celor ce muncesc în laboratoarele Uzinelor de utilaj petrolier și chimic, profesoara a ales o grupă de elevi care a avut ca sarcină să demonstreze practic în fața colegilor lor în ce eprubetă există o soluție de bază, acizi sau săruri; o altă grupă urma să obțină oxizi de calciu hidratat din oxid de calciu (experiență cerută, mai ales, de necesitatea înțelegerii folosirii oxidului de calciu hidratat în construcții). Rezolvarea practică a lucrărilor de laborator a scos în relief reacțiile reciproce dintre oxizi, baze, acizi și săruri, le-a demonstrat elevilor că însușirea cunoștințelor teoretice are o mare valoare pentru practica construcției socialiste. Notițele elevilor din timpul experiențelor trebuie controlate însă cu atenție de către profesor. Este de la sine înțeles că organizarea unor astfel de lecții are o mare valoare pentru îmbunătățirea activității practice profesionale a elevilor muncitori. Obținînd singuri unele substanțe în laboratorul școlii, elevii muncitori înțeleg necesitatea studierii bazelor științelor pentru ridicarea nivelului muncii lor în producție. Profesorul are, în același timp, prilejul să le vorbească despre ritmul rapid al dezvoltării tuturor sectoarelor economiei naționale și să pună, astfel, în fața tinerilor muncitori necesitatea cunoașterii profunde a tezelor științifice pentru perfecționarea continuă a activității lor practice în producție.

Lecțiile de laborator în legătură cu „Prepararea hidrogenului sulfurat și cercetarea proprietăților lui", „Cercetarea proprietăților acidului sulfuric și a acțiunii lui asupra apei, a metalelor și asupra substanțelor organice", executate de elevii clasei a IX-a, „Prepararea aliajului de staniu plumb" sau „Activitatea alcalinilor și acizilor asupra aluminiului", la clasa a X-a, sînt doar cîteva din numeroasele lecții de laborator care au ajutat la perfecționarea profesională a muncitorilor elevi, la ridicarea calitativă a muncii lor practice.

O importanță deosebită în legarea cunoștințelor teoretice de activitatea practică a tineretului muncitor o au și *cercurile științifice cu elevii muncitori.*

În școala noastră această problemă n-a fost așa ușor de rezolvat. Lipsa de timp a elevilor muncitori nu permite de cele mai multe ori participarea la cercurile pe specialități. Pentru aceasta, profesorii școlii au elaborat unele sarcini mai complexe, care se realizează într-un termen lung. Mergînd pe această linie, în școală s-au pus, începînd cu acest an școlar, bazele unui cerc de fotografi amatori — condus de un profesor și ajutat de un elev tehnician în arta fotografiei — cerc la care participă elevi din clasele a X-a și a XI-a, precum și cercuri de literatură și matematici. Menționăm că cercul de matematici, de pildă, se preocupă de adunarea datelor necesare elaborării problemelor legate de producție, iar ca o activitate generală toate cercurile se ocupă de cunoașterea celor mai de seamă figuri de oameni de știință, citesc ultimele noutăți științifice și tehnice etc.

Observațiile întreprinse de colectivul nostru pedagogic, în cursul ultimilor doi ani, arată că lucrările de laborator, activitatea cercurilor, vizitele și demonstrațiile practice la locul de muncă ai elevilor muncitori, ca și întreaga acțiune de ridicare a cunoștințelor teoretice și a activității practice profesionale a tinerilor muncitori elevi, le dezvoltă interesul pentru studiul bazelor științelor, pentru lectura cărților și a revistelor tehnice de specialitate, lărgindu-le treptat orizontul intelectual și stabilind o tot mai strînsă legătură între teorie și practică și invers, între practică și activitatea teoretică.

În prezent, colectivul pedagogic de la școala serală de pe lîngă Uzinele de utilaj petrolier și chimic studiază posibilitățile organizării în viitor a unor concursuri tematice la obiectele cu o mai largă aplicare în munca productivă. Se proiectează organizarea unor comunicări ale elevilor despre realizările tehnice și de producție ale secțiilor unde lucrează, se prevăd, de pildă, excursii în producție și la alte întreprinderi decît cele în care muncesc ei, întîlniri cu elevii muncitori de la alte școli serale din Capitală și din țară. De asemenea, se vor organiza simpozioane, care vor ajuta la studierea complexă a principalelor ramuri ale economiei naționale. În felul acesta ei își vor da seama că indiferent de specialitatea din producție, de calificarea profesională, trebuie să cunoască principalele procese de producție ale economiei naționale, indici siguri pentru o cît

mai temeinică ridicare a calității muncii, pentru sporirea productivității și obținerea unor produse de calitate superioară.

Din cele de mai sus se desprind următoarele concluzii:

1. Profesorii școlilor serale trebuie să dea elevilor teme pentru studiu pentru o perioadă mai îndelungată, teme legate de tehnica și tehnologia proceselor de producție din domeniul în care lucrează, ei înșiși fiind participanți activi, alături de muncitori, în studierea tuturor problemelor producției materiale.

2. Să se acorde o mai mare atenție utilizării experienței în producție a elevilor muncitori, precum și utilizării filmului, a lecțiilor de laborator etc. în activitatea cu elevii muncitori, toate acestea contribuind la o mai largă îmbinare a teoriei cu practica, la o continuă perfecționare profesională a muncitorilor elevi.

3. Elevii muncitori trebuie atrași la o participare activă și conștientă în cadrul lecției, trebuie să li se stimuleze cît mai mult activitatea independentă creatoare, menită a contribui atît la ridicarea nivelului lor de cultură, cît și la ridicarea calificării profesionale.

Organizînd cît mai bine activitatea școlii, stăruind pentru ridicarea continuă a calității muncii profesorilor, școala serală își va aduce cu siguranță contribuția ei la legarea cunoștințelor teoretice de activitatea profesională a tinerilor muncitori, la dezvoltarea continuă a noii atitudini față de muncă, la ridicarea nivelului lor profesional și de cultură generală, la sporirea cantitativă și calitativă a producției bunurilor materiale, își va îndeplini cu cinste sarcinile pentru care a fost creată.

Prof. *C. PRISECARU*
București

ASPECTE DIN PREDAREA CHIMIEI ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SERAL

Importanța mereu crescîndă a chimiei pentru diferitele ramuri ale producției industriale și agricole necesită o pregătire temeinică în acest domeniu a muncitorilor-elevi de la cursurile serale.

Profesorii de chimie pot contribui la formarea concepției materialist-dialectice a elevilor, ajutîndu-i să cunoască materia și mișcările acesteia, raportul dintre ele, legătura reciprocă dintre fenomene, cauzalitatea fenomenelor fizice și chimice, precum și legea trecerii schimbărilor cantitative în schimbări calitative.

Trebuie mereu scos în evidență rolul chimiei în creșterea continuă a nivelului de trai al oamenilor muncii din R.P.R., arătînd elevilor importanța chimiei pentru industrie, agricultură, medicină și viață.

În scopul ilustrării mai ample și sistematice a muncii profesorului de chimie la catedră, voi încerca să redau mai detaliat o parte din metodele și formele de muncă pe care le-am folosit în predarea chimiei la învățămîntul seral la diferite clase.

Colectivele claselor a VIII-a la care predau chimia sînt formate din muncitori-elevi care au întreruperi de studii în unele cazuri pînă la 10 și chiar 20 de ani. Sînt clase neomogene ca vîrstă, pregătire și profesie.

În semestrul I al anului școlar 1960—1961, avînd o singură oră de chimie pe săptămînă la clasa a VIII-a, am deprins elevii să lucreze cu noțiunile și definițiile aparent aride ale chimiei ca: moleculă, valență, reacție, fenomen etc., exersînd mereu scrierea de simboluri chimice, de formule ale compușilor binari (cloruri, sulfuri, oxizi), precum și cea a ecuațiilor chimice celor mai simple, ca cele ale reacțiilor de combinare și descompunere, în care intervin gaze biatomice, pregătind astfel terenul pentru desfășurarea muncii cu elevii pe semestrul al II-lea.

În acest scop am alcătuit un tabel cu simbolurile și valențele principalelor elemente, îndemnîndu-i să-l consulte ori de cîte ori se făcea necesar.

Am reușit astfel ca elevii să-și însușească aproape pe nesimțite valențele principalelor elemente și să înțeleagă principiile de bază ale scrierii formulelor și ecuațiilor, fapt verificat de mine cu ocazia rezolvării exercițiilor în clasă. O primă metodă aplicativă care a dat rezultate bune a fost de a da elevilor lucrări de control informative de durată mică, pentru a constata gradul în care și-au însușit limbajul chimic. Iată tema unei asemenea lucrări care poate fi executată în 10—15 minute.

Împart clasa în 2 grupe — A și B.

Tema: Să se scrie ecuațiile următoarelor reacții:

(A)		(B)
1) Al + S =		Al + Cl =
2) Ca + O =		H + O =
3) Na + Cl =	**Timpul acordat: 15 minute.**	Na + S =

Tabelul valențelor principalelor elemente

V_4 / V_0	I 1, 3, 5, 7	II 4, 6	III 3, 5	IV
Metaloizi	F Cl Br I	O S	N P	C Si
Metale	Na K Ag	Mg Ca Cu Fe II	Al Fe III	Su Pb
Gaze biatomice: H_2, O_2, N_2, Cl_2				

V_4 = Val. față de H.
V_0 = Val. față de O.

Întrucît notările primei lucrări de control nu mi-au dat satisfacție căci mulți elevi obținuseră note sub 5, am căutat să găsesc punctul slab în munca mea. În urma unei judicioase analize am ajuns la concluzia că renunțarea totală la exerciții acasă, în această perioadă, pentru a ușura munca muncitorilor elevi, nu este recomandabilă.

Pentru a fi pe deplin edificată în această chestiune am hotărît să folosesc următorul experiment: la una din clase am continuat să nu dau exerciții acasă, considerînd-o clasă de control, iar la alte 2 clase am dat la sfîrșitul fiecărei lecții și cîteva exerciții pentru acasă. La o nouă lucrare de control comparativă, clasa de control a obținut note slabe în comparație cu celelalte două, fapt ce arată importanța exercițiilor în predarea chimiei, nu numai în clasă, ci și acasă. Mă refer aici mai ales la perioada însușirii limbajului chimic, hotărîtoare pentru înțelegerea studiului chimiei.

Alegerea și dozarea justă a exercițiilor, îndrumărilor ce se impun a fi date de către profesor, precum și controlul executării lor, sînt condiții verificate în practică pentru obținerea rezultatelor bune la această formă de muncă.

În scopul legării teoriei cu practica folosesc lucrările de laborator, dîndu-le importanța cuvenită. Pentru aceasta muncitorii elevi au fost repartizați pe grupe de cîte 2, primind scurte indicații bătute la mașină — drept plan al desfășurării lucrărilor de laborator. Iată tema cîtorva lucrări de laborator: amestecarea și combinarea fierului cu sulful; prepararea acizilor, a bazelor, a oxizilor și a sărurilor; reacția dintre acizi, baze, oxizi, săruri; acțiunea acizilor și a bazelor asupra indicatorilor etc.

Pentru ca lucrările să decurgă organizat, conduc lecția prin scrierea pe tablă a planului de desfășurare. Elevii execută simultan fiecare etapă, conform indicatorului, iar ecuațiile reacțiilor se scriu pe tablă numai după ce elevii au încercat să găsească,

fiecare singur, expresia teoretică a experienței. La sfîrșit tragem împreună concluziile și le notăm. De exemplu, la tema: „Prepararea acizilor" concluziile au fost:

Metoda generală de preparare a acizilor este: din sarea sa + un acid mai tare.

Metode principale: pentru hidracizi: din elemente; pentru oxiacizi: oxid de metaloid + apă.

De aici înainte, cînd treceam la descrierea cîte unui acid, elevii știau pe baza practicii de laborator să „prevadă" în ce fel poate fi preparat acidul respectiv. Tot astfel procedez pentru proprietățile generale ale substanțelor. Rezultatul aplicării acestui procedeu este reducerea la minimum a datelor ce trebuie memorizate de către elevi, dezvoltarea gîndirii lor logice, sublinierea posibilității previderii științifice pe baza generalizării datelor practice.

Contactul elevilor cu aparatura de laborator a contribuit în mare măsură la consolidarea cunoștințelor și deprinderilor practice, trezindu-le astfel interesul pentru studiul chimiei. Văzul, mirosul, pipăitul au constituit mijloace sigure pentru a deosebi substanțele chimice între ele.

Muncitorii elevi se arată deosebit de interesați în a procura și unele materiale necesare pentru executarea experiențelor ca de exemplu: perhidrol, acid clorhidric, alcool, diferite metale și aliaje, hîrtie de turnesol și de filtru, sodă caustică, sulf etc. Ca și la cursurile de zi și în învățămîntul seral e fapt constatat că o pregătire minuțioasă a experiențelor și lucrărilor de laborator face ca chimia astfel predată să devină, din aridă și dificilă la început, unul din cele mai îndrăgite obiecte.

În conversațiile vii și sistematice cu care am antrenat elevii, unii dintre ei au arătat modul de întrebuințare al unor substanțe chimice cu care vin în contact. La tema „Întrebuințările oxigenului", elevele A. și H. — surori medicale — au arătat marele folos ce-l aduce acest gaz în unitățile medicale, iar elevul P. a descris cum îl folosește la sudură pentru a obține o temperatură ridicată. La prepararea oxigenului mulți elevi cunoșteau folosirea cloratului de potasiu și a apei oxigenate (pentru decolorare și dezinfectare) din munca lor în producție. Alți elevi au vorbit despre substanțele chimice folosite de ei în scopul curățirii metalelor la executarea lipiturilor. Asemenea exemple sînt des întîlnite, ceea ce arată rolul instructiv-educativ al experienței din producție a muncitorilor elevi.

În scopul legării teoriei de viață, la unele lecții predate m-am folosit, în afara planșelor existente în laboratorul școlii, de planșe întocmite de mine cu ajutorul fotografiilor din ziare și al unor articole din unele ziare și reviste. Astfel, la predarea temei „Acidul sulfuric" am arătat elevilor planșa tematică „Uzina recoltelor bogate" (Năvodari). Planșa cuprinde în succesiune următoarele aspecte: șantierul uzinei de acid sulfuric și superfosfați, linia de acid sulfuric a uzinei intrată parțial în funcțiune, vederea de ansamblu a uzinei intrată total în funcțiune ș.a., precum și grafice ce oglindesc creșterea producției de îngrășăminte fosfatice pînă în anul 1965. Le-am arătat elevilor că uzina este rod al colaborării romîno-sovietice, contribuind azi din plin la îndeplinirea sarcinii trasate de Congresul al III-lea al Partidului Muncitoresc Romîn cu privire la chimizarea agriculturii noastre socialiste, factor important al sporirii producției la hectar.

La tema „Clorul și compușii săi" am insistat asupra importanței compușilor clorului pentru agricultură și industrie. Elevii și-au dat seama că dăunătorii și buruienile produc pagube enorme, iar chimia vine în ajutorul lucrătorilor din agricultură, înlocuind plivitul manual, care cere brațe de muncă multe, cu pulverizarea din avion a unor substanțe toxice pentru buruieni și inofensive pentru cereale. Așa se procedează la

gospodăriile de stat din Dragalina și Ivănești, din regiunea București și din alte regiuni ale patriei noastre, căci metoda aceasta se extinde tot mai mult pe ogoarele patriei noastre.

Fiind în căutare permanentă de noi procedee pentru a obține rezultate cît mai bune cu minimum de efort din partea elevilor-muncitori, am introdus la clasa a VIII-a, în semestrul al II-lea, cuplarea celor 2 ore săptămînale. Am găsit potrivită această grupare a orelor de chimie, în această etapă, pentru a nu mai fi fragmentate teme unitare, ca prepararea și proprietățile hidrogenului, ale oxigenului, bazelor, acizilor etc., care nu pot fi parcurse într-o singură oră, ținînd seama și de executarea experiențelor.

În predarea chimiei la clasa a IX-a am întîmpinat și unele greutăți, întrucît 80% din elevi au avut mari întreruperi de studii. Pentru aceasta, din prima oră am aplicat metoda dării lucrării informative de control, constînd din exerciții scrise compuse din formule și ecuații. În urma verificării lucrărilor, am constatat că majoritatea elevilor nu stăpîneau limbajul chimic. Pentru îndreptarea acestei situații am recurs la organizarea cîtorva ore de meditații, la exerciții în clasă și acasă și la o mai justă planificare și sistematizare a materialului predat. Măsurile luate din timp au dus curînd la îmbunătățirea situației elevilor la învățătură.

La aceste clase am pus, de asemenea, un accent deosebit pe formarea concepției materialist-dialectice a elevilor despre natură și societate. La tema „Sistemul periodic al elementelor" am scos în evidență corelația dintre cantitate și calitate, transformarea cantității în calitate, precum și importanța teoriei în dezvoltarea științei. Noțiunile primite la lecțiile despre „Sistemul periodic" și „Structura atomului" au devenit călăuza cea mai sigură a elevilor în studiul chimiei. De notat că și la această clasă am găsit elevi care aveau cunoștințe practice în legătură cu tema predată. Astfel, la tema „Îngrășămintele minerale" toți elevii cunoșteau imperativul vremurilor noastre de a obține recolte bogate cu ajutorul chimiei, precum și marile unități industriale intrate în acest scop în funcțiune la Năvodari, Roznov, Orașul Victoria etc.

În predarea lecțiilor am prezentat ca material intuitiv planșa special întocmită „Aerul — materie primă", completînd cunoștințele elevilor cu un grafic care indică ritmul creșterii producției de îngrășăminte azotoase pînă în anul 1965.

Tot în această clasă, la tema „Siliciul", am folosit unele articole din ziare ca: Nisipul — materie primă a industriei viitorului, făcînd cunoscute elevilor uriașele perspective ce se deschid acestei substanțe atît de răspîndite, capabilă de a fi transformată în mase plastice, lacuri, rășini, cauciuc etc. Cu acest prilej elevii au aflat că industria siliconilor din Uniunea Sovietică și țările socialiste produce azi lacuri care permit construirea de transformatoare electrice cu volumul redus la o zecime. Interesul cu care elevii urmăresc legarea lecției de producție s-a reflectat în fixarea temeinică a cunoștințelor lor.

Elevii au adus numeroase completări. Astfel, la tema „Cimentul", elevul C.D. a arătat cum a folosit cimentul rapid la astuparea pe loc a deteriorărilor ivite la unele ambarcațiuni; elevul B.M. de la fabrica de produse refractare „Răsăritul" din Brașov a completat cu date din cele mai interesante tema despre „Industria ceramică", informîndu-ne că datorită harnicului colectiv al acestei fabrici furnalele și oțelăriile Hunedoarei nu mai depind de importul cărămizilor, atît de necesare bunei lor funcționări, iar fierul de călcat electric este și mai bun de cînd șamota necesară este produsă la această fabrică.

La capitolul „Radioactivitatea" un elev a vorbit despre folosirea defectoscopului la Uzinele „Steagul Roșu" din Brașov, pentru a descoperi eventuale fisuri la piesele turnate, necesare realizării autocamionului romînesc „Steagul Roșu". Tema „Radioactivitatea" a

prilejuit și alte discuții despre ecranul de la aparatele Röntgen, despre zăcămintele uranifere, despre reactorul nostru nuclear etc.

Și la clasa a X-a obișnuiesc ca în timpul expunerii lecțiilor noi să folosesc metoda conversației pentru asigurarea participării active a elevilor la discuții, pentru a face o lecție vie, interesantă și atractivă. Răspunsurile primite de la elevi dovedesc că ei s-au deprins să folosească în expunere o anumită succesiune logică.

Pentru consolidarea și aprofundarea cunoștințelor folosesc momentul fixării lecției prin: prezentarea de scheme și grafice, discuții asupra aplicațiilor practice etc., subliniind astfel utilitatea pentru viață a celor învățate.

În ceea ce privește legarea teoriei de practică, de viață, muncitorii-elevi sînt bucuroși ca la lecții să-și împărtășească experiența din producție sau să ceară unele lămuriri în legătură cu partea teoretică a muncii lor. De exemplu, după lecția despre coroziune, care a decurs integral prin conversații, un muncitor-elev a descris procedeul aplicat la construirea vaselor fluviale pentru a evita coroziunea electrochimică la nituirea plăcilor. La tema „Magneziu", elevul F.M. a cerut explicații asupra fenomenelor ce au loc la introducerea magneziului în elaborarea fontei nodulare.

Tratînd tema „Na Cl — materie primă", am apelat pentru unele amănunte la tovarășul P.V., care a lucrat timp de 5 ani la uzinele cloro-sodice din Turda. La această temă elevul G. și-a împărtășit experiența în privința tratamentului termic prin cianurare aplicat la Uzinele „Steagul Roșu" pinioanelor de la cutia diferențialului, pentru a le mări rezistența la frecare etc., iar alt elev care lucrează la fabrica de cauciuc a dorit să afle în ce scop trebuie să introducă un amestec de azotit de natriu cu țipirig în mingile de cauciuc, înainte de încălzire. L-am pus să scrie pe tablă ecuația reacției chimice dintre cele două substanțe. Mare i-a fost satisfacția cînd a aflat astfel răspunsul: degajarea azotului gazos umflă masa de cauciuc, dîndu-i formă de minge. S-au convins astfel și el și colegii săi de necesitatea cunoașterii teoriei pentru înțelegerea fenomenelor întîlnite în practică, de bucuria pe care o dă cunoașterea, înțelegînd desigur și mai bine că uzinele noastre moderne, folosind tehnica înaintată, au nevoie de muncitori și tehnicieni cu un înalt grad de cultură. Ca profesor am simțit încă o dată că asemenea discuții cu muncitorii aduc foloase reciproce, căci în nici o carte nu am întîlnit exemple mai vii, mai legate de viață, decît acelea pe care mi le-au furnizat elevii mei, muncitori în producție.

Și la discuțiile despre aliaje de diferite tipuri, muncitorii-elevi au cunoscut în mare măsură întrebuințările lor curente. Prin vizite la întreprinderile metalurgice din oraș (Steagul Roșu, Tractorul, Hidromecanica, Metrom), cunoștințele lor au fost și mai temeinic completate.

În general noțiunile însușite de către elevi la lecțiile despre metale sînt întîlnite mai des în practică, în viață. Discuțiile libere cu elevii, legătura cu cunoștințele privind munca concretă din uzină, trezesc atenția și interesul elevilor pentru lecție, le completează cunoștințele lor, îi fac să înțeleagă mai bine sarcinile ce le revin la locul de muncă.

Temele: „Fierul", „Metalele neferoase" mi-au oferit ocazii tot atît de prielnice pentru a lega cunoștințele elevilor de viață, de producție, preocuparea mea permanentă în predare.

La clasele a XI-a, în general, am obținut rezultate bune pe semestrul I, în schimb am constatat un regres la începutul semestrului II, contribuind la aceasta și trecerea de la două ore la o oră pe săptămînă. Pentru remedierea grabnică a situației, aflîndu-ne în preajma examenului de maturitate, am hotărît să dau elevilor dese lucrări

de control, întrucît verificarea orală pentru notarea cunoștințelor ar fi consumat mult timp. Pentru elevii rămași în urmă sau pentru cei care au lipsit la unele lecții, am introdus ore de consultații. Sistemul de lucru folosit aci în ultimele șăptămîni, cu titlu de experiment, a fost antrenarea întregii clase la verificarea cunoștințelor, fără a fi preocupată numai de verificarea unor elevi. Rezultatul primei lucrări de control, în aceste condiții, a fost îmbucurător: la clasa a XI-a D, din 25 lucrări, 19 au fost notate cu note mai mari de 7 și numai 3 sînt notate sub nota 5, aparținînd elevilor care au absentat mai des. Pe aceeași linie s-au menținut și următoarele lucrări, elevii pregătindu-se acum regulat pentru oră. Verificarea cea mai de preț a justeții procedeului aplicat a constat în rezultatele obținute de acești elevi la examenul de maturitate.

În ceea ce privește metoda folosită de mine la predarea lecțiilor noi, în clasele a XI-a recurg adesea la metoda prelegerii, datorită condițiilor specifice întîlnite aci, constînd în aceea că cunoștințele dobîndite în clasele VII—X nu au prea multă legătură cu chimia organică, iar elevii sînt acum suficient de maturi din punct de vedere intelectual pentru a putea urmări o expunere sub această formă. Legătura cu viața o realizez și aici, aducînd în discuții problemele construcției noastre socialiste, expuse în Directivele Congresului al III-lea al P.M.R.

În acest scop pun accentul la lecție în special pe acele cunoștințe care îi ajută pe elevi să înțeleagă mai bine unele probleme actuale ca: industrializarea socialistă, sarcinile țării noastre în cadrul C.A.E.R.-ului și dezvoltarea industriei noastre chimice pe baza bogatelor materii prime existente la noi (petrol, gaz metan, stuf și altele). Planșele cu fotografii decupate și articolele din ziare, alături de filmele existente în laboratoarele școlii, reprezintă și la aceste teme prețioase ajutoare în instruirea și educarea patriotică a muncitorilor-elevi, căci realitatea construcției socialiste în patria noastră le oferă cele mai interesante probleme ce pot fi legate în mod cu totul firesc de chimia organică. Astfel, am dezbătut larg importanța noii ramuri industriale — petrochimia, care s-a afirmat repede pe plan mondial, problema cracării metanului, din care rezultă acetilena, obținerea celulozei din stuf, a hidrocarburilor aromatice din gudroane etc.

Iată titlurile cîtorva planșe și articole de care m-am folosit pentru a face lecțiile mai atractive, mai legate de actualitate: Planșele: „Gigantul de la Borzești", „Moldova industrială", „Delta, izvor nesecat", „Uzina de la Săvinești", „Uzina cocso-chimică de la Hunedoara" ș.a. și articolele: „Gazul metan, o bogată sursă de materii prime pentru industria chimică", de inginer Vasile Duma, „Robii și stăpînii petrolului" de Ilie Zaharia, „Combinatul chimic de la Borzești" de inginer A. Moldoveanu, „Din fire și fibre sintetice" de Vasile Țincu, „Polimeri, mase plastice, fibre sintetice" de inginer L. Floru, „Un produs cu 1001 întrebuințări" de C. Căpraru, „Noi dovezi în sprijinul concepției materialiste despre originea vieții" (de vorbă cu academician E. Macovschi), „Noi antibiotice romînești" de M. Beraru, „Vitaminele" de Dr. V. Dima (toate extrase din paginile ziarelor „Scînteia" și „Romînia liberă" din ultimii ani), „Petrochimia" (broșură de Nicolescu - Mitrofanovici).

Scurta prezentare a „Gigantului de la Borzești" a cuprins următoarele imagini: viitorul gigant al industriei noastre chimice, început în decembrie 1958, șantierul fabricii de cauciuc sintetic (octombrie 1959), fabrica de cauciuc sintetic (decembrie 1960), fabrica de oxigen (octombrie 1959), instalația de monoclorobenzen (februarie 1960), secția de electroliză (februarie 1961), vederea parțială a combinatului (1961).

Le-am arătat elevilor că localitatea Borzești, ieri nume cu rezonanță istorică, sătuc ce amintea doar de copilăria viteazului Ștefan cel Mare, este azi model de construcție socialistă, centrul industrial de aici fiind construit după cele mai moderne

concepții ale tehnicii, într-un timp record. Le-am arătat, în continuare, că termocentrala de la Borzești va avea în 1964 o putere instalată de 225 000 kW, fiind cea mai mare din țară. Ea va lumina nu numai Moldova nouă, industrială, dar va trimite energie electrică și în capitala țării. Aburii produși de ea sînt trimiși întreprinderilor ce o înconjoară și locuințelor muncitorești din noul oraș Onești. Ea va consuma, printre altele, drept combustibil rezidiurile rafinăriei nr. 10 Onești, ceea ce reduce prețul de cost al energiei electrice produse, iar aceasta va descompune electrolitic sarea de la Slănic din cadrul Combinatului Chimic de produse electrosodice.

Din mulțimea temelor chimiei organice ce se pretează a fi legate direct de problemele cele mai actuale ale construcției noastre socialiste, voi mai cita una: „Materiile colorante".

Pentru a sublinia eforturile făcute de partid în această direcție, am întocmit planșa tematică „Uzina cocso-chimică de la Hunedoara". Noua distilerie de gudroane din cadrul acestei uzine, intrată în funcțiune în iunie 1960, permite prelucrarea gudronului rezultat de la cocsificarea cărbunilor noștri, obținîndu-se naftalină, anilină și alte produse ce stau la baza multor ramuri ale industriei chimice, între altele la baza materiilor colorante. Întrucît fabrica „Colorom" de la Codlea se găsește în imediata vecinătate a orașului nostru, mulți elevi o cunosc din vizitele făcute. Ei au manifestat un deosebit interes pentru completările aduse de mine cu ajutorul informațiilor culese la fața locului și a articolului „Căi noi în chimie" de M. Florescu din care a reieșit clar marea superioritate a industriei noastre socialiste.

★

Aplicînd procedeele și metodele expuse mai sus, am urmărit permanent să obișnuiesc elevii cu mînuirea perfectă a limbajului chimic, în așa fel încît să cîștige deprinderea de a deduce proprietățile substanțelor pe baza regulilor generale și a schemei de legătură între ele, am căutat să contribui la formarea concepției lor materialist-dialectice despre lume, îndrumîndu-i să caute cauza fenomenelor fizice și chimice în baza lor materială, și să adîncesc priceperile și deprinderile dobîndite de ei anterior. Legînd strîns cunoștințele predate de viață, de problemele construcției socialismului, am contribuit la educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist și la formarea concepției ateist-științifice despre lume.

Pentru asigurarea scopului instructiv-educativ al lecțiilor folosesc procedee și metode variate de muncă la diferite clase și chiar la aceeași clasă, ca: metoda conversației, lucrări de laborator, și mai rar pe cea a prelegerii. Oferind metodei conversației, îmbinată cu cea a demonstrației experimentale, un loc de frunte în predarea lecțiilor la învățămîntul seral, am dat ocazie muncitorilor-elevi să explice prin prisma activității lor practice fenomenele ce le sînt prezentate la lecție în mod teoretic sau prin demonstrație experimentală. Ținînd, totodată, legătura strînsă cu locul lor de muncă, mă străduiesc să culeg eu însumi exemplificările din practica lor de producție.

De asemenea, insistînd asupra sistematizării și selecționării esențialului, încă din momentul comunicării noilor cunoștințe, caut să ușurez pe cît posibil munca lor cu cartea, reducînd la minimum timpul necesar pentru aceasta. Cu alte cuvinte îi ajut să ridice productivitatea muncii lor cu cartea, la fel cum fac ei cu produsele ce ni le livrează.

În ceea ce privește fixarea cunoștințelor, aceasta trebuie să fie desigur preocuparea fundamentală a profesorului. Toate procedeele descrise mai sus converg spre acest important scop: fixarea cunoștințelor predate.

Reușita predării chimiei este și în funcție de particularitățile de vîrstă și de pregătire a elevilor, de volumul materiei de parcurs și de numărul de ore acordat pentru aceasta etc. Această reușită o demonstrează participarea activă și conștientă a elevilor la predarea cunoștințelor noi. Muncă vie, nu șablon, adaptată la specificul fiecărei clase, iată ceea ce consider cheia succesului. Aceasta presupune însă perfecta cunoaștere a colectivului de elevi cu care lucrezi, din care decurg necesitatea lucrărilor de control informative și luarea de măsuri adecvate încă de la început, ca și vizitarea elevilor la locul de muncă, pentru a putea apoi fructifica bogata lor experiență din producție.

Din cele relatate mai sus se observă că munca în învățămîntul seral se desfășoară în anumite condiții specifice, diferite de cele ale învățămîntului de zi. Ele decurg în primul rînd din diversitatea mult mai mare a pregătirii anterioare a elevilor, din diversitatea de vîrstă și profesii, care nu se întîlnește la școala de zi. În schimb, muncitorii-elevi se caracterizează prin maturitate de gîndire și aduc cu ei suflul proaspăt al bogatei lor experiențe din producție. Aceasta trebuie să constituie pentru profesorul de la seral o bază solidă de plecare pentru buna pregătire a elevilor.

În învățămîntul seral profesorul trebuie să renunțe la acele amănunte inutile care nu se adresează decît memoriei, reliefînd în schimb acele cunoștințe care se bazează pe raționament, stabilesc legături cauzale și mai ales care apropie conținutul lecției de procesele de producție și alte fapte cunoscute de elevi.

Și în munca de îndrumare a elevilor în ce privește utilizarea manualului se impune la învățămîntul seral o preocupare continuă. Executînd în cursul predării schema rezumativă a lecției pe tablă, profesorul fixează totodată jaloanele pentru orientarea precisă a elevilor în munca cu manualul. Nu trebuie neglijate nici întrebările recapitulative de la sfîrșitul fiecărui capitol, care, discutate în clasă, dovedesc elevilor că și-au însușit esențialul și sădesc în ei sentimentul de încredere în cunoștințele lor.

În ceea ce privește excursiile și vizitele la uzine, care nu se pot realiza atît de des cu muncitorii-elevi, din cauze obiective, le putem suplini prin culegerea și prezentarea unor fotografii și articole din presă și publicații, și prin propriile lor relatări din experiența de viață și de producție.

Aspectele arătate sînt departe de a epuiza tot ansamblul factorilor ce influențează munca noastră didactică, precum și toate procedeele eficace pentru a îmbunătăți calitatea învățămîntului seral. Cele cîteva exemple date mai sus arată cît este de vast terenul ce-l oferă orele de chimie, nu numai pentru instruirea elevilor și legarea cunoștințelor de realitățile înconjurătoare, ci și pentru educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist și internaționalismului proletar.

Completîndu-ne permanent cunoștințele cu documente luate din practica construcției socialismului, vom contribui la educarea și instruirea tineretului muncitor, dornic de a-și pune toată puterea în slujba cauzei desăvîrșirii construirii socialismului și a trecerii la construirea comunismului în patria noastră.

Prof. *BOJENA MEDIANU*
Școala medie serală nr. 5, Brașov

STIMULAREA MUNCII INDEPENDENTE ÎN CLASĂ, MIJLOC IMPORTANT DE ÎNSUȘIRE TEMEINICĂ A MATERIEI ÎN ȘCOALA SERALĂ

Munca independentă este unul din factorii importanți de care depinde însușirea și fixarea temeinică a cunoștințelor de către elevi.

Problema formării deprinderilor de muncă independentă se impune cu multă tărie în învățământul seral. Partea cea mai importantă a acestei activități trebuie să se desfășoare, însă, în clasă, în ora de curs, deoarece timpul liber al muncitorilor-elevi este limitat. Antrenînd elevii să muncească independent, chiar în timpul orelor de curs, profesorul îi va ajuta să-și formeze deprinderi de calcul, să-și lămurească și să-și fixeze temeinic unele cunoștințe, să aplice în practică, în producție, cele învățate.

Pentru ca munca independentă din clasă să se desfășoare cu succes, considerăm că este necesar să se țină seama de unele condiții principale: (a) preocuparea profesorului pentru stimularea activității independente a elevilor la toate lecțiile; (b) folosirea materialului didactic adecvat și antrenarea elevilor pentru interpretarea lui; (c) îndrumarea permanentă a activității individuale, în special a elevilor cu unele goluri în pregătirea lor.

Îndrumarea activității independente a elevilor cere din partea profesorului o deosebită măiestrie pedagogică, bogate cunoștințe în domeniul tehnicii de specialitate, precum și cunoașterea problemelor ce se pot pune în desfășurarea procesului de producție la care participă elevii clasei. Pentru aceasta, pe lîngă studiul individual, profesorul este bine să studieze, cu ajutorul inginerilor și tehnicienilor din întreprinderile respective, problemele importante ce se pun în fața muncitorilor din secțiile sau din fabrica respectivă, selecționînd pe cele mai potrivite cerințelor școlii medii. Procedînd în felul acesta se pot alcătui probleme a căror rezolvare să le fie utilă muncitorilor-elevi la locul lor de muncă și, astfel, se trezește și interesul pentru studiu. Alteori, se poate cere elevilor să propună probleme legate de specificul muncii lor.

În general, profesorul din învățământul seral este necesar să găsească cele mai variate și cele mai potrivite metode de predare, prin care să stimuleze activitatea independentă a muncitorilor-elevi, să le trezească interesul pentru partisiparea lor activă la lecții și însușirea în bune condiții a cunoștințelor predate.

★

Sarcina cadrelor didactice din învățământul seral este de a asigura predarea noilor cunoștințe în așa fel, încît ele să fie în cea mai mare măsură însușite din clasă, iar elevii să fie îndrumați, prin întrebări bine alese, să tragă singuri concluzii, să facă generalizări pe baza observațiilor, a experiențelor efectuate. De pildă, la

matematică, fizică și chimie, profesorul poate folosi în expunerea noilor cunoștințe exemple numeroase din producție, aplicații ale diferitelor fenomene și legi fizice și chimice, calcule algebrice și geometrice în executarea unor operațiuni de strunjire a pieselor etc.

La astfel de lecții, profesorul poate antrena elevii în efectuarea unor observații asupra desfășurării experiențelor, punîndu-i apoi să tragă singuri concluziile, folosindu-se de cunoștințele lor anterioare. Astfel, li se vor pune elevilor întrebări precise, care să le impună o gîndire logică, să-i facă să folosească diferite comparații, analogii pentru interpretarea fenomenului respectiv. În felul acesta, elevii vor manifesta un interes mai mare pentru obiectul respectiv, vor judeca fenomenul prin prisma cunoștințelor acumulate pînă aci, însușindu-și conștient și activ cunoștințele noi.

În cadrul obiectelor de învățămînt sînt multe lecții care permit desfășurarea cu succes a unei intense munci independente cu elevii. Rezultatele bune depind însă de consecvența profesorului, de preocuparea lui permanentă de a folosi metode adecvate fiecărei lecții. În predarea fizicii, de pildă, la secția noastră serală, s-a folosit un nou procedeu de stimulare a muncii independente la elevi. (Acest procedeu a fost aplicat pentru prima dată de către profesorii de la Școala medie nr. 10 din Celeabinsk — U.R.S.S.)[1] Procedeul acesta, în care am antrenat și alți profesori de fizică, matematică, chimie, a dat rezultatele cele mai bune. El constă din antrenarea elevilor să muncească independent, atît în etapa comunicării noilor cunoștințe, cît și în fixarea lor. De exemplu, la unele lecții profesorul poate dirija activitatea independentă a elevilor în deducerea unor noțiuni noi, a unor legături noi între obiecte și fenomene, în tragerea unor concluzii juste asupra desfășurării legilor și fenomenelor și în efectuarea independentă a unor exerciții. În etapa fixării cunoștințelor se pot da elevilor unele probleme sau exerciții pe care să le rezolve singuri. O astfel de lecție la care s-au obținut rezultate bune aplicîndu-se acest procedeu a fost lecția „Imagini în lentile", ținută la clasa a XI-a A.

Iată cum s-a desfășurat lecția:

După ce s-a vorbit elevilor despre importanța lentilelor, pentru obținerea imaginilor s-a apelat la cunoștințele anterioare ale elevilor, dobîndite cu ocazia predării temei despre oglinzile sferice. Apoi, s-a trecut la demonstrație: obținerea imaginii cînd obiectul se află în diferite poziții față de lentilă, la care au lucrat elevii independent. După aceea, s-a scos un elev la tablă, care a desenat modul de formare a primei imagini, cînd obiectul se afla dincolo de dublul distanței focale. Pentru a demonstra modul cum se formează o astfel de imagine, elevii au fost întrebați cum se poate obține imaginea unui punct, indicîndu-li-se să se folosească de cunoștințele dobîndite în lecțiile anterioare. Elevul care a răspuns a arătat că ne vom folosi de două raze, ca și la formarea imaginii în oglinzile sferice. El a fost îndrumat în așa fel, încît cu unele întrebări ajutătoare a găsit și razele indicate: raze care pleacă dintr-un punct paralel cu axul optic și refractîndu-se trec prin focar și raza care trece prin centrul optic al lentilei. Elevul a reușit să formeze imaginea punctului și apoi a obiectului întreg. În continuare, s-a cerut elevilor să formeze imaginile cînd obiectul se află: în 2 F, între 2 F și F, fără a mai lucra cineva la tablă. În felul acesta a fost eliminată posibilitatea copierii mecanice de pe tablă a exercițiului, elevii fiind obligați

[1] „Organizarea muncii independente a elevilor la lecțiile de fizică" de Usova A. V., Tusev M. N., Vorobiev S. A. (Revista de referate pedagogie-psihologie, nr. 7/1960).

să determine singuri imaginea respectivă, pe baza cunoștințelor acumulate de ei în timpul anului în clasă și în producție.

La început, elevii au lucrat independent, dirijați însă de profesor. Apoi, li s-a dat să rezolve singuri cîteva exerciții. La unii elevi, în special la cei mai slabi la învățătură, s-a observat o oarecare stîngăcie în ducerea razelor, în calcularea datelor. După o muncă stăruitoare din partea profesorilor, elevii au început să lucreze destul de bine, reușind să rezolve problemele date într-un timp scurt.

Pentru verificarea rezultatelor s-a folosit un alt exercițiu: să se formeze imaginea cînd obiectul se află în focar (F) sau între focar și lentilă. Am observat, însă, că numai 5 elevi — doi mediocri și trei buni — au realizat, pe caiete, corect imaginile respective într-un timp scurt. Aceasta ne-a determinat să cerem clasei să lucreze în continuare independent. La sfîrșit am observat că 23 elevi au executat foarte bine toate imaginile, iar doi elevi au executat în timpul fixat primul exercițiu, dar ultimul exercițiu n-au reușit să-l termine. Numai trei elevi n-au putut forma imaginea în cazul cînd obiectul se găsea între focar și lentilă, încurcîndu-se în ducerea prelungirilor imaginare ale razelor refractate. După aceea, doi elevi au fost scoși la tablă — unul mediocru și altul mai bun — și au explicat formarea imaginilor în ultimele poziții ale obiectului. Astfel au înțeles bine lecția și ceilalți trei elevi, după cum s-a constatat ulterior. Aceasta ne-a făcut să tragem concluzia: **în cadrul orelor de curs este indicat să se dea elevilor să lucreze cît mai mult în mod independent, deoarece astfel se formează și se dezvoltă deprinderea de a lucra singuri, fără să fie ajutați și conduși de profesor.**

Pornind de la constatarea aceasta, am căutat ca atunci cînd muncitorii-elevi au două ore consecutive, de pildă la fizică, în ora a doua să le dau o lucrare de 10 minute, pe care trebuie să o rezolve singuri. Aplicînd acest procedeu, ori de cîte ori era nevoie, am reușit să le formăm și să le dezvoltăm elevilor noștri deprinderea de a lucra independent. La o lucrare de control, dată pentru verificarea rezultatelor, s-a constatat că elevilor li se formase deprinderea de a lucra independent și că și-au însușit bine cunoștințele predate.

Însușirea temeinică a cunoștințelor, datorită fixării lor prin crearea posibilității desfășurării unei munci independente, s-a concretizat și prin răspunsurile elevilor la problema următoare: formarea imaginii în lentile biconcave. Astfel, 66% din elevi au dat răspuns corect, restul au format bine imaginea, dar s-au încurcat la definirea imaginii și numai trei elevi n-au reușit să răspundă bine la problemă, ceea ce a făcut ca problemele pe care nu le-au înțeles elevii, profesorul să le explice în ora următoare (din cele două consecutive). La fel am procedat la explicarea microscopului; formarea imaginii a constituit prilejul unei munci independente, realizate în bune condiții.

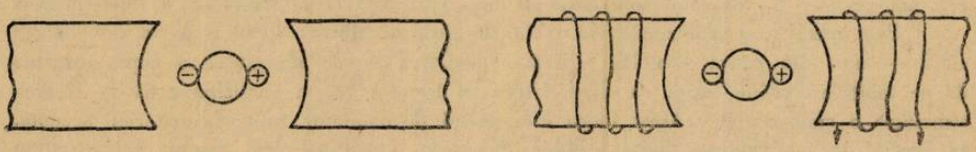
Un alt mijloc important, care contribuie la formarea deprinderilor de muncă independentă și, deci, la o temeinică însușire a noilor cunoștințe îl constituie diferitele **exerciții de fixare a cunoștințelor.**

Avînd în vedere că elevii de la școala serală au puțin timp pentru studiu, este deosebit de important ca ei să-și formeze deprinderi de calcul pentru efectuarea lucrărilor. De exemplu, profesorul dictează problema sau exercițiul care este rezolvat de către un elev la tablă, apoi scrie datele unei probleme asemănătoare și cere elevilor să o rezolve singuri, fără a se mai lucra la tablă. În acest timp, profesorul trebuie să supravegheze și să ajute pe elevii mai slabi la învățătură.

După primul exercițiu sau problemă executată în acest fel, profesorul poate da exerciții, probleme, din ce în ce mai grele, apoi poate pune pe un elev care a rezolvat bine să explice la tablă cum a lucrat el problema dată.

Procedeul acesta o fost practicat de către profesorii de la secția *noastră* serală și a dat rezultate bune; elevii din clasele unde s-a aplicat acest procedeu au participat activ la lecție, fiecare străduindu-se să rezolve bine și cît mai repede exercițiul sau problema respectivă (datele folosite au fost luate de la locul lor de muncă și astfel interesul lor pentru lecție a crescut și mai mult). Dintre toți elevii, numai cîțiva nu au reușit să rezolve singuri unele probleme sau exerciții. Ei au urmărit însă cu atenție rezolvarea pe tablă, efectuată de către un elev sub îndrumarea profesorului, ceea ce a contribuit la o înțelegere mai profundă a problemei respective și la o însușire mai temeinică decît atunci cînd o copiau mecanic de pe tablă. Pe măsura formării deprinderilor de muncă independentă s-a observat că și elevii cu greutăți mai mari au reușit să lucreze bine. De pildă, eleva M.A. din clasa a X-a D (anul școlar 1960—1961), care obținea numai note mici la fizică, în urma activității independente în clasă, timp mai îndelungat, a reușit să-și însușească mai bine materia predată, ajungînd astfel să ia și note de 8 și 9.

Socotim că în activitatea independentă este bine ca profesorul să antreneze pe toți muncitorii-elevi. La fizică, de pildă, elevii pot fi antrenați în alcătuirea unor circuite de curent, a schemelor de principiu ale unor aparate, în stabilirea sensului de deplasare a unui conductor prin care circulă curentul electric aflat în cîmp magnetic etc. În felul acesta am procedat la predarea lecției „Electromotorul de curent continuu". După fixarea principiului de construcție și funcționare, s-au efectuat la tablă diferite schițe de principiu ale electromotorului, apoi am cerut elevilor să determine sensul de rotație al rotorului. La început s-au dat exerciții simple[1]: un magnet permanent și spirele reprezentate în secțiune cu un anumit sens al curentului. Sensul de rotație al rotorului s-a stabilit ușor și de toți elevii (fig. 1, a).



a Fig. 1. b

Apoi, s-a schimbat polaritatea statorului. Elevii au răspuns rapid și corect. În continuare li s-a dat un exercițiu mai complicat, pe care trebuiau să-l rezolve singuri în clasă. Statorul era alcătuit dintr-un electromagnet (fig. 1, b). Aici elevii au fost nevoiți să apeleze la cunoștințe anterioare: stabilirea polarității electromagnetului și, după aceea, să determine sensul de rotație al rotorului. Marea majoritate a elevilor a rezolvat această problemă, lucrînd individual pe caietele de clasă.

Pentru a constata care este cel mai bun procedeu pentru formarea și dezvoltarea activității independente în clasă s-au aplicat procedee variate de lucru la mai multe clase și la diferite obiecte. La fizică, de pildă, profesoara a folosit — la clasa a VIII-a A — procedeul indicat mai sus. La început s-a rezolvat cu ajutorul elevilor o problemă la tablă. După aceea, s-a dat elevilor să rezolve individual mai multe probleme asemănătoare.

[1] S-au folosit în majoritatea cazurilor problemele și exercițiile din manual.

La clasa a VIII-a D s-a lucrat obișnuit. S-au rezolvat aceleași probleme la tablă, cu ajutorul elevilor. În ora următoare s-a dat o lucrare de control cu aceeași temă la ambele clase.

La clasa a X-a A, la matematică, activitatea independentă s-a desfășurat în etapa fixării cunoștințelor. Profesorul a rezervat pentru aceasta 15 minute. În primele minute s-a rezolvat la tablă, cu ajutorul a doi elevi, un exercițiu menit să fixeze noile cunoștințe predate. Apoi s-au dat cîteva exerciții asemănătoare — din ce în ce mai grele — să fie efectuate individual de către elevi. În ora următoare s-a dat o lucrare de control cu aceeași temă la două clase — a X-a A și a X-a C.

Studiind rezultatele s-a observat o îmbunătățire vizibilă a însușirii materiei. Astfel, la clasele unde s-a aplicat procedeul amintit s-au obținut note de 7—8 și 8—9. Dacă la fizică împărțim elevii în două categorii, se observă următoarele: numărul elevilor cu note de 5—7 este mai mic decît al celor cu note de 8—10. Elevii cu note de 5—7 sînt în procent de 38,8%, iar cu note de 8—10 în procent de 61,2%, la clasa la care s-a aplicat procedeul amintit. La cealaltă clasă, unde nu s-a aplicat acest procedeu, numărul elevilor cu note de 5—7 este în procent de 65,4%, iar cu note de 8—10, numai de 34,8%.

La fel se poate observa la matematică trecerea elevilor de la note sub 5 la note peste 5. Rezultatele slabe a 3 elevi cu note sub 5 și a 4 elevi cu note de 5 (matematică) se datoresc nu lecției de zi, ci unor lacune din lecțiile anterioare.

Rezultatele mai bune obținute în acest fel (notele mai mari) se datoresc faptului că folosind noul procedeu fiecare elev participă activ la rezolvarea problemei (exercițiului), ceea ce duce la o însușire activă a cunoștințelor noi; cînd întîmpină greutăți, de asemenea elevul este nevoit să caute singur îndepărtarea lor, să găsească metode de calcul mai ușoare pentru rezolvarea în bune condiții a temei date. Toate acestea stimulează gîndirea independentă a elevilor, îi face să-și aducă contribuția lor personală la rezolvarea problemei date, îi face să apeleze la cunoștințele lor anterioare și la cele nou predate și, totodată, contribuie în mod activ la fixarea temeinică a cunoștințelor.

Prin rezolvarea problemelor la tablă cu ajutorul cîtorva elevi, o parte din ceilalți elevi — unii din cauza oboselii, alții a comodității — se mărginesc a copia mecanic de pe tablă exercițiile, cifră cu cifră, literă cu literă, fără a participa activ la fixarea temeinică a cunoștințelor. Acest lucru este destul de dăunător însușirii materiei predate, în special la matematică, fizică, chimie, deoarece muncitorii-elevi dispun de un timp foarte limitat pentru desfășurarea unei munci independente acasă. De aceea, se impune, ca o necesitate, antrenarea în desfășurarea unei munci independente a muncitorilor-elevi, chiar în orele de curs, acolo unde lecțiile se pretează. Însă, pentru obținerea unor rezultate optime trebuie ținut seama de lecțiile unde există posibilitatea folosirii unor probleme și exerciții simple, care să poată fi rezolvate în mod independent de către marea majoritate a clasei. Exercițiile se pot da gradat, iar anumite probleme, care necesită unele precizări, este bine să fie discutate înainte de rezolvare și după ce s-au rezolvat. La clasa a VIII-a, unde se predau calcule algebrice elementare, socotim că este necesar — pentru formarea deprinderilor de calcul — să se folosească mai des acest procedeu.

Procedeul indicat, folosit de către profesorii de matematică, de fizică și de unii profesori de chimie, de la secția noastră serală, s-a dovedit a fi eficace. La lecții, după un timp, elevii au început să vină ei cu exemple de la locul lor de muncă, ceea ce a ușurat foarte mult expunerea și, totodată, a făcut ca fixarea cunoștințelor să se poată realiza în acest sens și prin darea unor teme pentru acasă — elevii trebuiau

să observe și să descrie unele aplicații ale fenomenelor expuse și, deci, să lucreze independent.

De aci se desprinde un nou rol al profesorului de fizică, matematică, chimie etc., de la secția serală: trezirea interesului elevului pentru a aplica în practică — în producție — diferitele fenomene învățate în școală, ceea ce constituie încă un mijloc de muncă independentă. Inovatorul F.R., elev în clasa a IX-a B, strungar la „Independența", a declarat că în urma studierii matematicii și fizicii el poate da inovații mai importante decît înainte de a veni la școală, deoarece acum a dobîndit noi cunoștințe. Cunoașterea profundă a unor fenomene, a relațiilor ce se stabilesc între ele, i-a dat posibilitatea să le aplice mai ușor în rezolvarea diferitelor probleme privind inovațiile.

Merită să subliniem un procedeu bun de muncă independentă aplicat de către profesorul de matematică R.C. la clasa a X-a B., unde rezultatele la matematică pe primul semestru al anului școlar 1960/1961 au fost slabe.

În urma unor observații făcute de conducerea școlii, atît dirigintele, cît și profesorul de matematică au hotărît să folosească un nou procedeu pentru îmbunătățirea situației la matematică. Astfel, s-a recomandat elevilor să rămînă o dată sau de două ori pe săptămînă după ore cîte 10—20 minute și să rezolve în clasă problemele date pentru acasă. Supravegherea era efectuată de diriginte, ori de către profesorul de matematică. În felul acesta fiecare elev lucra la rezolvarea problemei. Elevul care nu putea să rezolve singur problema, se adresa dirigintelui sau profesorului de matematică. Cînd temele date erau mai dificile, profesorul da îndrumările strict necesare înainte de rezolvarea temelor. Acest procedeu a avut un rezultat pozitiv, deoarece mulți dintre elevi și-au îmbunătățit simțitor situația la învățătură și astfel 6 elevi cu medii de 4 pe semestrul I au ajuns la nota de 6—8 pe semestrul II.

★

Atenție deosebită în cadrul activităților independente în clasă au acordat profesorii în etape recapitulării materiei.

Recapitularea materiei constituie un mijloc important care contribuie la sistematizarea cunoștințelor, la clarificarea și înțelegerea mai profundă a interdependenței legilor și fenomenelor, la însușirea și fixarea temeinică a cunoștințelor și, mai ales, dă posibilitate profesorului să pună pe elevi în situația de a lucra independent anumite teme.

Profesorul poate alcătui și folosi ca aplicații la unele legi și fenomene fizice, în cadrul recapitulării, probleme legate de procesul de producție, care să preocupe pe elevi și să antreneze întreaga clasă la rezolvarea lor. De exemplu, profesoara de fizică G.E. a dat elevilor din clasa a VIII-a A să rezolve o problemă legată de munca strungarului. Iată conținutul: „Ce forță de compresiune apasă pe portcuțitul unui strung paralel, cînd cuțitul este angrenat în șpan, știind că cuțitul este scos afară din portcuțit pe o lungime de 40 mm, iar lungimea cuțitului în portcuțit este de 70 mm. Forța de așchiere asupra cuțitului este de 50 kgf".

Problema a trezit un deosebit interes, majoritatea elevilor fiind strungari la uzinele „Independența" din Sibiu. Mulți dintre aceștia au lucrat singuri, fără a mai aștepta rezultatele de pe tablă.

Rezultate bune în fixarea cunoștințelor și în stimularea gîndirii independente se obțin prin rezolvarea unor probleme și la fizică, în cadrul recapitulării materiei. De pildă, s-a dat elevilor din clasa a X-a să rezolve problema următoare: „La întreprinderea I.E.S. din Sibiu, trebuia reparat un reostat care avea legate în serie un număr de

10 rezistențe din nichelină, lungi de cîte 5 m fiecare, cu diametrul de 2 mm. Rezistența R_1 fiind distrusă, trebuia înlocuită cu alta, păstrîndu-se însă aceeași mărime. În magazie nu existau decît rezistențe de nichelină cu diametrul de 1,42 mm. Se cere să se arate cum se poate repara reostatul, în așa fel ca valoarea rezistenței R_1 să nu fie modificată?"

Pentru efectuarea problemei s-au dat elevilor 10 minute să lucreze singuri și după aceea a fost chestionat un elev, care a explicat calculele făcute.

Pentru rezolvarea ei, elevii au procedat astfel: au calculat la început rezistența diferitelor porțiuni din reostat, conducătorii vechi cu ajutorul relației $R_1 = \rho \frac{b}{S}$; $R_1 = 0{,}67\Omega$; au efectuat calculele aflînd pentru aceleași valori rezistența cu conducătorii existenți:

pentru $1 = 5$ m

$$\rho = 0{,}42\,\Omega \frac{mm^2}{m}$$

$d = 1{,}42$ mm

S-a găsit $R'_1 = 1{,}33\ \Omega$

S-a încercat apoi legarea în paralel și s-a calculat rezistența derivației:

$$\frac{1}{Rd} = \frac{1}{R'_1} + \frac{1}{R''_1} \text{ iar cînd } R'_1 = R''_1$$

avem: $\frac{1}{Rd} = \frac{2}{R'_1}$

$Rd = \frac{R'_1}{2}$ înlocuind $Rd = \frac{1{,}33}{2}$

$Rd = 0{,}667\ D\ \Omega$

Cu ocazia aceasta, li s-a arătat elevilor că diferența apărută fiind foarte mică, practic neglijabilă, se poate înlocui rezistența a doi conductori legați în paralel. Elevii au întocmit apoi singuri o nouă schiță a reostatului (fig. 3).

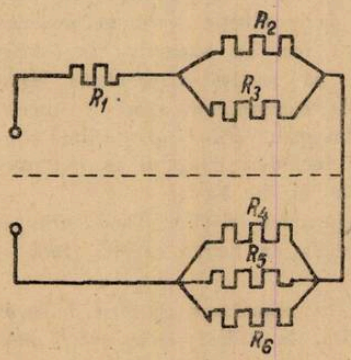


Fig. 2

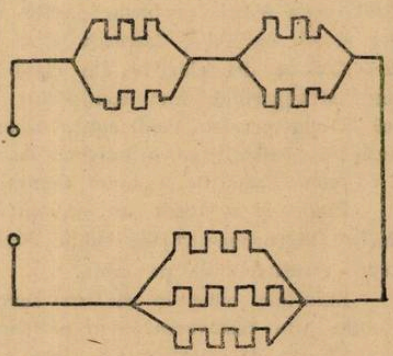


Fig. 3

În continuare, li s-a cerut elevilor să calculeze individual în clasă și să reprezinte noua schemă în cazul cînd ar trebui înlocuite cele două rezistențe R_2 și R_3, lucru pe care l-au rezolvat rapid. (Problema a fost întocmită folosindu-se unele date luate chiar de la I.E.S., din atelierul unde se repara un astfel de reostat a cărui schemă a fost mult simplificată.)

Rezolvarea unor astfel de probleme stimulează gîndirea creatoare a elevilor și duce la o strînsă împletire a teoriei cu practica, la însușirea temeinică a cunoștințelor.

Un rol important în dezvoltarea gîndirii independente a muncitorilor-elevi îl are și aducerea în discuție a unor aplicații practice din producție, cerîndu-le elevilor să explice principiul lor de funcționare. Problema se poate pune și altfel: să se ceară elevilor ca pe baza cunoașterii unor legi fizice și a unor fenomene să încerce să descrie ce aparate se pot confecționa, spre a fi de folos în producție. Astfel trezim interesul elevilor pentru studiu, încrederea în cunoștințele și posibilitățile lor, contribuim la îmbunătățirea procesului de producție, la mărirea productivității muncii, la realizarea de economii. Elevul G.E. din clasa a XI-a B, care cu un an înainte explica procesul de galvanizare al unei piese, însoțindu-l cu un material didactic sugestiv, a reușit să realizeze, în fabrica unde lucrează, o inovație care reduce timpul de execuție a unei piese de la 8 ore la 30 minute, realizîndu-se anual, prin aplicarea ei, economii însemnate.

Antrenarea elevilor de la seral în confecționarea unor materiale didactice mai deosebite, necesare la demonstrarea unor fenomene fizice și chimice sau care să fie o aplicație directă a acestora, constituie, de altfel, tot o activitate independentă, dar în afară de școală. Execuția materialelor didactice este bine să se facă însă numai după ce s-au comunicat cunoștințele noi, pentru a căror argumentare este folosit materialul. În felul acesta elevii vor aplica în mod conștient principiul sau legea respectivă.

Unul din cei mai importanți factori care stimulează activitatea independentă a elevilor îl constituie lucrările de laborator. Sub îndrumarea profesorului, elevul poate să recapituleze mai bine cele studiate într-un capitol, să efectueze și diferite determinări cantitative referitoare la verificarea unor principii sau legi fizice, chimice etc. Mînuind singuri aparatele, făcînd observații, măsurători, calcule, elevii au posibilitatea să verifice concret și sigur veridicitatea celor predate, să-și formeze convingeri de neclintit asupra adevărului științific. Elevii pot fi puși — în timpul acestor lucrări — să monteze, la fizică, diferite circuite după schema dată, să mînuiască diferite aparate, să facă determinări diferite etc. Pentru ca lucrarea de laborator să fie eficientă, elevii trebuie să aibă posibilitatea să lucreze singuri sau în grupe mici.

Vom prezenta felul cum s-a efectuat lucrarea de laborator cu tema: „Compararea a două surse de lumină cu ajutorul fotometrului". Pentru ca elevii să poată desfășura o activitate independentă în bune condiții, clasa a fost împărțită în grupe de cîte 3 elevi la un fotometru. S-au pregătit surse de lumină echivalente, la fiecare fotometru. Elevii au efectuat independent mai multe determinări, fiecare cîte una, după indicațiile date la început de către profesor și după cele studiate din referat, după care s-a trecut la compararea rezultatelor. Cu ocazia aceasta, fiecare responsabil de grupă a prezentat rezultatul scris pe tablă.

Dat fiind faptul că elevii aveau două ore consecutive, în ora următoare li s-a dat ca activitate independentă o lucrare de 15 minute, apoi li s-a cerut să arate cum pot determina ei intensitatea unei surse luminoase cu ajutorul fotometrului (ce trebuie să cunoaștem și cum să procedăm), iar ca un alt punct, li s-a dat o problemă care cerea

să se determine distanța la care trebuie așezată o sursă de lumină pentru a da o anumită iluminare.

În cadrul unei lucrări de laborator efectuate la chimie la clasele a X-a A, B, C s-a dat elevilor tema: „Aluminiul și compușii lui". Pentru rezolvarea ei, profesorul M.B. a folosit trei procedee: La clasa a X-a A, a dat tema cu o oră înainte, iar lucrarea s-a efectuat după indicațiile date permanent de profesor; la clasa a X-a C a dat elevilor un plan care cuprindea titlurile experiențelor necesare, pentru ca elevii să le pregătească singuri, iar la clasa a X-a B, a indicat elevilor numai tehnica lucrării, urmînd ca observațiile și experiențele să le efectueze elevii, muncind independent. Deși clasa a X-a B este mai slabă, rezultatele au fost mult mai bune decît la celelalte clase, deoarece și procedeul de lucru folosit a fost cel mai bun.

Se observă deci că cele mai bune rezultate sînt acolo unde s-a stimulat munca și gîndirea independentă a elevului, adică la clasa a X-a B.

Stimulînd activitatea independentă a elevilor, în cadrul lucrărilor de laborator, profesorii de fizică și chimie de la școala noastră obțin rezultate bune în muncă. S-a constatat că cel mai bine contribuie la însușirea cunoștințelor lucrările de laborator în care elevii, după ce li se indică tehnica de lucru, sînt lăsați să lucreze independent și să efectueze singuri observațiile, apoi să consemneze rezultatele obținute, trăgînd concluziile necesare.

★

Ținînd cont că timpul de studiu individual al elevilor de la seral este limitat, că muncitorii-elevi trebuie să plece din clasă cu lecția aproape învățată, este necesară folosirea celor mai adecvate metode de predare, care să contribuie la antrenarea elevilor în desfășurarea muncii independente în clasă, în vederea fixării cunoștințelor, a asigurării însușirii lor temeinice. Pentru realizarea acestei activități profesorul trebuie să-și organizeze lecțiile în așa fel, încît să poată stimula permanent munca independentă a elevilor, atît în predarea noilor cunoștințe, cît și în etapa fixării lor, deoarece de aceasta depinde, în mare măsură, calitatea însușirii materiei.

Pentru ca activitatea profesorului să se desfășoare armonios în toate momentele lecției, trebuie ca acesta să-și pregătească lecțiile din timp, să le însoțească cu exemple de la locul de muncă al elevilor, spre a ușura înțelesul mai profund al legilor și fenomenelor respective.

Prof. *ILIE GAVRILĂ*
Școala medie nr. 3, Sibiu

ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA LECȚIILOR DE EXPUNERE - COMPUNERE LA CLASELE I—IV *

Elevii vin la școală cu un vocabular destul de sărac. De aceea, îmbogățirea vocabularului constituie o preocupare chiar din primele zile de școală și continuă, sub controlul și îndrumarea învățătorului și a profesorilor, pînă la terminarea școlii. Sărăcie de cuvinte și greșeli numeroase în folosirea vocabularului întîlnim, în special, la copii care n-au frecventat grădinița. De cele mai multe ori, astfel de copii nu cunosc numele și pronumele lor, al tatălui, mamei și fraților. Întrebați cum îi cheamă, ei răspund: „Ghiță", „Florica"... Nu cunosc data și locul nașterii. Unii copii se exprimă greoi, fie că simt nevoie de timp pentru a exprima ceea ce gîndesc (încetineală în gîndire și în exprimare), fie că au defecte în vorbire (gîngavi, peltici).

Ca în orice muncă, întîmpinăm deseori greutăți. Facem lecții. Elevii ne ascultă cu interes deosebit. Trecem apoi la fixarea cunoștințelor, vrem să facem o sinteză a materialului predat, dar și o verificare a însușirii cunoștințelor de către elevi. Mi s-a întîmplat să am surprize; la istorie, geografie, științele naturii se ridicau elevi care, în fixarea cunoștințelor, spuneau: **Știu, dar nu pot să spun.** Mi-am dat seama că aceasta se datora faptului că acești elevi aveau un nivel scăzut al deprinderii de a expune. Acest lucru se poate întîmpla chiar și adulților. Uneori ne străduim să alegem cuvintele și expresiile necesare și totuși **„nu găsim cuvintele potrivite"** pentru a exprima și altora ideile noastre, pentru a le face cunoscute și lor; în asemenea cazuri cuvintele nu numai că par a nu exprima ideile pe care dorim să le împărtășim, ci, dimpotrivă, îngreuiază înțelegerea lor. Dar, cu toate acestea, nu înseamnă că pentru noi înșine ideile respective există fără înveliș verbal. Gîndind pentru noi, foarte des, nu dăm nici noi expresie verbală amănunțită ideilor noastre. Dar, dacă în acest caz nu există **toate** cuvintele care sînt necesare pentru formularea amplă, detaliată a ideii, există însă întotdeauna un număr de cuvinte. Învingînd dificultățile în alegerea cuvintelor necesare în exprimarea unor idei elaborăm însăși ideea. Cînd se dă o expresie verbală dezvoltată ideii, ea capătă claritate, consecvență și precizie.

În munca cu elevii este necesar să-i deprindem cu învingerea dificultăților în alegerea cuvintelor necesare unei exprimări clare și precise. Elevul are o exprimare corectă sau mai puțin corectă, în măsura în care are cunoștințe precise, idei clare, potrivit gradului în care el stăpînește regulile exprimării și în măsura în care are un bagaj suficient de cuvinte pe care să le poată întrebuința cît mai potrivit, la nevoie.

Limbajul, ca înveliș material al gîndirii, e necesar tuturor oamenilor. Fără limbaj n-ar putea să existe relații între oameni. De aici sarcina importantă ce revine educatorilor:

---

* Articol redactat pe baza lucrării metodico-personale prezentate la examenul de gradul II I.I.P.C.D., Iași.

să contribuie la formarea deprinderii elevilor de a folosi corect, oral și în scris, limbajul. Pentru îndeplinirea acestei sarcini, este necesar să se pornească de la cunoașterea a două probleme: (1) care sînt lipsurile în exprimarea elevilor?; (2) principalele cerințe ale unei exprimări corecte. Cunoscînd aceste două probleme se poate trece apoi la îmbunătățirea exprimării elevilor.

*

A. Cunoașterea lipsurilor în exprimarea elevilor este o problemă de bază în munca de formare a deprinderii lor cu o exprimare corectă. Frecvent, întîlnim la elevi greșeli de vocabular și greșeli gramaticale. De exemplu, în regiunea Bacău, printre greșelile de vocabular întîlnite la elevi se numără:

— folosirea cuvintelor sau a expresiilor luate din limba vorbită: **berjar, șădi în chicioare, a chicat gios;**

— neînțelegerea sensului cuvintelor;

— folosirea inexactă a cuvintelor: **înbolnăvesc, înpinge;**

— nepriceperea de a folosi sinonimele sau folosirea lor greșită: **avansează înainte;**

— folosirea provincialismelor: **ogheal, curechi;**

— greșeli gramaticale: folosirea la întîmplare a cuvintelor și a propozițiilor — de exemplu: Lupta aceasta **a fost biruită** (a fost cîștigată) de ostașii sovietici; Vă informez **de** (despre) felul nostru de viață;

— greșeli de acord: elevii **s-a dus** (s-au dus) în excursie; Mieii este (sînt) frumoși;

— confundarea vorbirii directe cu cea indirectă.

Lipsurile semnalate cît și altele ce se pot ivi pot fi înlăturate printr-o muncă stăruitoare în vederea realizării **principalelor cerințe ale unei exprimări corecte:**

a) **Claritatea.** Să deprindem pe elevi să-și exprime limpede ideile, să le expună logic, iar în construirea propozițiilor și frazelor să înlăture orice cuvînt de prisos, iată una din principalele sarcini în această privință. Elevii folosesc deseori expresii ca: „**Noi,** pentru a găsi subiectul punem întrebarea"... sau „Căci cînd eram mici ne duceam la grădiniță".

b) **Folosirea lexicului.** Să învățăm elevii să întrebuințeze cuvintele cele mai potrivite pentru exprimarea unei idei. Elevii să cunoască sensul cuvintelor și să fie obișnuiți a alege și a folosi cuvinte și expresii cu largă circulație, să luptăm pentru înlăturarea provincialismelor și a expresiilor vulgare din vorbirea lor. Să-i corectăm cu perseverență pe elevi ori de cîte ori îi auzim stîlcind cuvintele, spunînd **chișcă** în loc de **pișcă, măligă** în loc de **mămăligă, căchiță, colidor** ș.a.

c) **Respectarea regulilor gramaticale, ortografice și de punctuație.** Învățătorul va trebui să sesizeze greșelile făcute de elevi și să le dea exemple din care să rezulte confuziile ce se pot naște atunci cînd există în exprimare greșeli gramaticale, ortografice sau de punctuație.

Cunoscînd lipsurile în exprimare ale elevilor, știind ce are de urmărit pentru a-i deprinde cu o exprimare corectă, învățătorul are posibilitatea să organizeze unele activități prin care să realizeze scopul propus.

B. Unul dintre factorii care contribuie la formarea și dezvoltarea la elevi a deprinderii de a exprima în mod logic o idee sînt povestirile (orale sau scrise). Povestind, elevii sînt puși în situația de a expune în mod închegat ideile altora. Compunerile orale sau scrise deprind pe elevi să redea închegat propriile lor idei. Compunerile sînt strîns legate de imaginația creatoare a elevilor. Prin compuneri, elevii prezintă observațiile

lor personale, iau atitudine față de anumite fapte și evenimente, conținutul lor indicîndu-ne, în mare măsură, particularitățile individuale ale copiilor.

În organizarea lecțiilor de expunere și de compunere trebuie să ne preocupe un ansamblu de probleme, care concură la obținerea unor rezultate bune. În alegerea problemelor vom ține seamă de faptul că nu putem realiza exprimarea corectă a elevilor decît dacă acționăm permanent, folosind orice prilej și întrebuințînd procedee adecvate acestui scop.

Spuneam mai sus că exteriorizarea gîndirii se face cu ajutorul cuvintelor. Iată de ce printre primele preocupări în vederea desfășurării lecțiilor de expunere și de compunere vom avea în față pregătirea materialului lexical. Este necesar ca elevii să posede un anumit bagaj de cuvinte pentru a putea reda propriile lor idei sau pe ale altora.

Este indicat să cerem de fiecare dată elevilor să se exprime clar și precis. Dacă e cazul, unele răspunsuri să le formuleze învățătorul pentru școlarii mici, cerîndu-le ca ei să le reproducă. Noțiunile noi să fie explicate numai prin cuvinte cunoscute. Să pretindem elevilor noștri să se exprime cu voce tare, chiar atunci cînd lucrează la tablă.

În dezvoltarea vocabularului trebuie să fim preocupați nu numai de creșterea numărului de cuvinte cunoscute de elevi, ci și de precizarea sensului cuvintelor, de înfrumusețarea vocabularului. Explicarea sensului cuvintelor e cerută de condiția de a face un învățămînt științific. Școlarii mici nu cunosc sensul exact al cuvintelor chiar atunci cînd denumesc, de pildă, același lucru. De exemplu, pentru ei cuvintele goarnă, trîmbiță, trompetă au înțelesuri diferite. Destul de greoi se descurcă elevii cu omonimele. De pildă cu greu pot să înțeleagă cum același cuvînt rac poate însemna denumirea unui animal sau a unui instrument de scos dopuri.

În primul an de școală, în clasa I, copiii folosesc multe provincialisme, unele cuvinte vulgare și uneori triviale. De exemplu, deseori îi auzi spunînd: Am agiuns la școală sau Fă, dă-te la o parte(! etc. Ei folosesc o vorbire neglijentă așa cum au auzit-o în familie sau la cei cu care au fost în contact înainte de venirea în școală.

Din primele zile de școală învățătorul trebuie să muncească pentru ca, treptat, să înlocuiască vorbirea neglijentă cu cea literară. Niciodată nu scap prilejul să mă adresez celui care n-a vorbit corect, spunîndu-i: corect se zice: Am ajuns la școală!, Ileană, dă-te la o parte! Apoi, numesc cîțiva elevi care repetă ceea ce am spus eu. Fiecare expresie e repetată de cel ce s-a exprimat incorect și apoi de către alți elevi. Repetarea imprimă vorbirea corectă.

În povestirea textelor citite, cer elevilor să folosească expresiile care le-au plăcut mai mult. De pildă, pe școlarii din clasa I i-am deprins să rețină astfel de exprimări alese: **Bine o mai duc ogoarele! Acoperite cu o plapumă albă de zăpadă, habar n-aveau că a venit primăvara.** [1]

Elevii mici rețin multă vreme comparațiile, de aceea am dat elevilor să memoreze poezii, ghicitori etc. De exemplu, la clasa I am dat elevilor să învețe poezia următoare:

„Înfloresc grădinile
Ceru-i ca oglinda
Prin livezi albinele
Și-au pornit colinda“ ... [2]

---

[1] Manual de limba romînă, clasa I, pag. 27.

[2] Șt. O. Iosif — Primăvara, Manualul de limba romînă, clasa I, pag. 33.

Ghicitorile — bine alese — contribuie, de asemenea, în mare măsură, atît la îmbogățirea vocabularului, cît și la înfrumusețarea lui. Iată o ghicitoare pe care am dat-o elevilor de clasa I ca s-o învețe:

„Coada ca o furculiță,
Roșioară sub bărbiță,
Iarna plec de-aici din țară,
Primăvara mă-ntorc iară
Lîngă voi stau fără frică
Și mă cheamă..."[1]

Am prezentat cîteva aspecte ale muncii de dezvoltare a vocabularului elevilor din clasa I, pentru a demonstra nu numai că această activitate trebuie să înceapă din primele zile de școală, dar și pentru a sublinia necesitatea de a folosi procedee cît mai variate în munca noastră.

Dezvoltarea vocabularului o continui în clasele următoare, pretinzînd elevilor eforturi mai mari, potrivit cu puterea lor de înțelegere. Unul din procedeele pentru îmbogățirea vocabularului, începînd cu clasa a II-a, poate fi folosirea de carnete-vocabular.

Pentru evitarea formalismului în folosirea acestui procedeu se cere să explicăm complet și precis cuvintele noi, elevii să-și noteze exact în carnete atît cuvintele, cît și explicațiile date, învățătorul să controleze cu regularitate carnetele-vocabular. Este bine să procedăm astfel pentru faptul că elevii fac greșeli în copierea cuvintelor și a explicațiilor. Greșelile pot fi semnalate și îndreptate prin controlul învățătorului. Unele cadre didactice folosesc procedeul scoaterii cuvintelor pe care le socot neînțelese de elevi și explicarea lor. În asistențele făcute la alți colegi, am găsit bun procedeul tovarășei V.E. Ea întreabă elevii ce cuvinte nu sînt înțelese în textul citit. Cuvintele neînțelese de elevi sînt scrise pe tablă, explicate și, apoi, notate de aceștia în carnetele-vocabular. Tovarășa V.E. nu se rezumă numai la aceasta. Ea cere elevilor să explice și unele cuvinte pe care le crede insuficient înțelese. Cînd nu e mulțumită de explicații, folosește procedeul arătat anterior.

La clasa a IV-a, se poate folosi, uneori, explicația etimologică a cuvîntului. De exemplu, cuvîntul geografie vine de la geos — pămînt — și grafos — descriere (din limba greacă). Explicația trezește interes în rîndul elevilor, mai ales că ei folosesc des în vorbire acest cuvînt.

Alteori poate fi folosită explicarea paralelă a unor cuvinte apropiate ca formă de cuvîntul dat. (De pildă: asanare — asasinare, concludent — concomitent ș.a.).

Pentru ca elevii să cunoască un număr cît mai mare de cuvinte din fondul principal și sistemul după care se folosesc mijloacele de formare a cuvintelor, normele gramaticale și ortografice, este indicat ca în clasă să se dea cît mai multe exerciții pentru ca elevii să creeze singuri cuvinte noi. În clasa I, de pildă, copiii învață cum să îmbine cuvintele pentru a forma propoziții (fără a cunoaște definiția propoziției). Ei sînt obișnuiți să precizeze despre cine se vorbește în propoziție și ce anume, se deprind să desfacă propozițiile în cuvinte, cuvintele în silabe și silabele în sunete. Le vom cere să recunoască în propoziție cuvintele care exprimă nume de ființe sau de lucruri cunoscute elevilor. Apoi, vor învăța să recunoască cuvintele care exprimă

[1] Manualul de limba română, clasa I, pag. 35.

acțiuni sau însușiri. Aceste cunoștințe vor da posibilitate elevilor să-și explice sensul cuvintelor, să formuleze propoziții din mai multe cuvinte legate logic între ele și-i vom pregăti pentru ca în clasa a II-a să poată forma singuri cuvinte noi, cu ajutorul cuvintelor cunoscute. În clasele următoare, elevii vor fi deprinși cu aplicarea regulilor de formulare a propozițiilor și frazelor.

La lecțiile de gramatică se va insista în mod deosebit ca elevii să se exprime corect oral și scris și să folosească normele ortografice și de punctuație. La lecturile literare, elevii studiază cele mai frumoase modele de compuneri — creații ale scriitorilor. Elevii învață de la marii scriitori să facă descrieri, narațiuni, portrete, articole, scrisori.

Nu trebuie să rămînem indiferenți asupra modului cum se exprimă elevii noștri nici la celelalte obiecte de învățămînt. Deseori, la alte obiecte, elevii dau răspunsuri necomplete. Există tendința de a învăța mecanic definițiile și regulile aritmetice. Se întîmplă ca însuși învățătorul să frîneze îmbunătățirea exprimării elevilor, prin faptul că folosește un sistem defectuos în verificarea cunoștințelor. Nu dăm posibilitate elevilor să expună fără întrerupere ceea ce cunosc despre o problemă și îi întrerupem prin întrebări. Întrerupîndu-i pe elevi cu prea multe întrebări, îi împiedicăm să-și formeze continuitatea expunerii. Este indicat ca în verificarea lecțiilor de istorie, geografie, științele naturii la clasa a IV-a să se formuleze întrebări care să pretindă răspunsuri mai largi din partea elevilor. De exemplu, la verificarea lecției „Întemeierea Țării Românești" am putea cere unui elev să vorbească despre necesitatea unirii voievodatelor dintre Carpați și Dunăre, sub conducerea lui Basarab I, iar un alt elev ar putea vorbi despre bătălia de la Posada și urmările ei. Acest sistem de verificare pretinde elevilor să-și pregătească acasă expunerea. Altfel, elevii învață lecția, dar nu o pot reproduce corect și cursiv, deoarece așteaptă întrebările învățătorului. Deseori, ei spun: Puneți-ne întrebări și vă veți convinge că știm lecția.

Cu cît sînt mai mici, elevii au mai puțin formată deprinderea de a povesti cele văzute și trăite, nu știu să precizeze și să corecteze cele povestite de ei, vorbesc neexpresiv și fără intonație. Vorbirea lor se caracterizează prin discontinuitate, care se manifestă în opriri, în pauzele prea mari între cuvinte și propoziții. Pentru înlăturarea acestor deficiențe putem folosi verificarea cunoștințelor așa cum s-a arătat mai sus și să înarmăm pe elevi cu diferite procedee de a se pregăti pentru expunere orală (formulare de propoziții, fraze). Aceasta e partea cea mai dificilă din activitatea cu elevii.

În formularea propozițiilor și frazelor elevii întîmpină greutăți din necunoașterea sintaxei. De aceea, este indicat să se dea elevilor, în mod sistematic, exerciții orale de construire a unor propoziții simple și dezvoltate. E util să se pretindă elevilor formularea de răspunsuri complete la întrebările puse în clasă. Trebuie să facem cu elevii exerciții sistematice de povestire orală a celor văzute și trăite, să analizăm unele moduri de povestire. Cunoașterea cauzelor care determină caracterul necurgător al vorbirii elevilor va ajuta pe învățător să combată această lipsă. Nu trebuie să pierdem din vedere însă un lucru: să deprindem pe elevi cu o vorbire plină de conținut. În zadar le vom forma elevilor o exprimare frumoasă, dacă ea nu va avea și conținut. Aceasta va fi o „floare sterilă", după cum spunea Kalinin. Elevii să fie obișnuiți să-și axeze expunerea în jurul subiectului tratat sau a întrebării la care răspund.

Este indicat ca în acest sens să-i obișnuim pe elevi cu întocmirea planurilor de idei după care să facă expuneri. Mai e necesar să-i învățăm pe elevi să gîndească înainte de a vorbi, pentru a evita expuneri seci, fără conținut. Kalinin, adresîndu-se învățătorilor fruntași în legătură cu activitatea lor cu elevii, îi îndemna: „Cereți-le ca

întîi să gîndească şi apoi să vorbească, nu întîi să vorbească şi apoi să gîndească. Aceasta e principalul" [1].

De asemenea, este important ca elevii să fie deprinşi să desfăşoare o muncă independentă. Aceasta are o mare influenţă în formarea deprinderii cu o exprimare corectă. Am observat la unii din elevi că atunci cînd efectuează munci independente cad în două greşeli: unii caută să reproducă cuvînt cu cuvînt cele notate pe caiet sau din fragmentul din manual în legătură cu o temă ce urma s-o pregătească acasă; alţii apelează la părinţi sau fraţi mai mari să le efectueze temele.

Aceste tendinţe greşite se datorează faptului că elevii nu sînt obişnuiţi să lucreze independent; mai ales acei elevi care apelează la familie pentru pregătirea temelor date pentru acasă dovedesc că nu au încredere în forţele lor. Cauzele acestor deficienţe le găsim, în primul rînd, în modul defectuos de lucru al învăţătorului.

De aceea, este bine ca tema dată pentru acasă să fie explicată în clasă. Important este şi momentul cînd elevii iau act de tema pe care o vor lucra. Obişnuit, temele pentru acasă se dau după predarea cunoştinţelor. Dar sînt cazuri cînd tema poate fi anunţată şi înainte de desfăşurarea lecţiei. Atunci cînd urmărim ca elevii să observe o imagine sau un şir de imagini, iar după aceea să formuleze o compunere asupra celor observate, le vom comunica de la început că vor avea de făcut o compunere în legătură cu cele observate şi discutate. Prin aceasta vom trezi mai mult interes elevilor pentru învăţătură. Din felul cum vom conduce observaţiile şi discuţiile, le vom jalona drumul pe care trebuie să-l urmeze în efectuarea compunerii.

În acelaşi mod vom proceda şi înaintea vizitelor sau excursiilor, organizate cu scopul de a face observaţii care să servească drept material pentru redactarea unei compuneri. Pentru ca elevii să înţeleagă cum vor lucra acasă, este indicat să se dea întotdeauna teme după felul celor lucrate în clasă. Pentru îmbunătăţirea muncii independente, este bine să-i obişnuim pe elevi să citească cît mai multă literatură, potrivit vîrstei lor. Organizarea bibliotecilor pe clase ajută mult la dezvoltarea dragostei pentru lectură. Literatura stimulează imaginaţia creatoare a elevilor, factor deosebit de important pentru redactarea unor bune compuneri.

Pentru redactarea unei compuneri de un real folos este materialul intuitiv — diferite imagini, un film, un diafilm, un text literar pe tema compunerii. Se pot, de asemenea, vizita muzee, expoziţii, se pot face excursii în diferite localităţi sau în împrejurimile localităţii, unde elevii pot lua contact cu minunatele privelişti din natură sau cu realizări ale puterii populare.

În desfăşurarea lecţiilor învăţătorul va fi preocupat, în mod deosebit, de alegerea metodelor şi procedeelor pe care le va folosi. De exemplu, din primele zile de şcoală pot fi folosite exerciţiile prin care elevii sînt obişnuiţi să formuleze propoziţii în care să arate cum îi cheamă, cum se numesc părinţii, fraţii şi surorile lor. Exerciţiile vor continua apoi cu diferite povestiri, expuneri în legătură cu viaţa din familie. În aceste cazuri vom da exerciţii cît mai multe şi mai variate, pînă la formarea deprinderilor.

De un real folos în observarea şi cercetarea materialului ce va fi folosit în compunere este conversaţia. Discutarea unor imagini, a unor fapte petrecute în timpul unei excursii, discuţii purtate cu prilejul analizei unui text, în scoaterea ideilor principale sau în sistematizarea materialului pentru o compunere, iată tot atîtea ocazii cînd folosirea conversaţiei este deosebit de indicată. Măiestria cu care învăţătorul va şti să

[1] M. Kalinin — Despre educaţia comunistă, anul 1949, pag. 51.

conducă discuțiile va înlesni elevilor să jaloneze conținutul și forma expunerii sau a compunerii respective.

Pentru a arăta elevilor părțile componente ale unei compuneri și conținutul fiecărei părți, caracterizarea personajelor (clasa a IV-a), așezarea textului în caiet, pot fi folosite textele model. Cînd elevii iau pentru prima oară contact cu un anumit fel de compunere, e necesar să se întocmească o compunere model, în clasă, asupra căreia să se discute.

De pildă, pentru a-i învăța pe elevii clasei a III-a să facă descrieri, am lucrat cu ei în clasă compunerea „Școala noastră". În alegerea obiectului ce urma să fie descris, am ținut cont că școala este cunoscută îndeaproape de toți elevii din clasă. După discuții cu elevii, am stabilit următorul plan al descrierii: (a) locul unde este așezată școala (orientare, vecini); (b) înfățișarea exterioară a școlii (aspect exterior al localului, curte, livadă); (c) descrierea interiorului școlii; (d) descrierea clasei, cu amănunte; (e) contribuția elevilor la întreținerea și înfrumusețarea școlii și clasei (curățenie, plantații de flori, pomi). Ca să consolidez cele învățate am dat elevilor în ora următoare să lucreze în clasă compunerea „Casa părintească", folosind un plan asemănător cu cel de la descrierea școlii.

C. Lecțiile de expunere constau, de obicei, în reproducerile diferitelor texte literare în proză sau versuri. În aceste lecții urmărim ca elevii să nu reproducă mecanic, ci să formuleze propoziții sau fraze cu cuvintele lor. Aceasta este o dovadă că elevii au înțeles conținutul textului reprodus. Învățătorul va cere, uneori, elevilor să folosească în expuneri expresii artistice întîlnite în text, pentru a-i ajuta să-și înfrumusețeze vocabularul. Desigur, alegerea cuvintelor pentru redarea conținutului unui text nu e lucru ușor. Se cere îndemînare în selectarea celor mai potrivite cuvinte și pricepere în îmbinarea cuvintelor în propoziții și fraze. De aceea este indicat să se folosească cît mai multe și variate exerciții de expunere. În felul acesta îi obișnuim pe elevi cu o expunere corectă și le ușurăm munca de creare a unor compuneri.

De pildă, după ce am predat la citire (clasa a IV-a) povestirea „Cules de vie la boieri" de Zaharia Stancu, am folosit conținutul ei pentru o lecție de expunere. Lecția am început-o printr-o discuție de reliefare a ideilor principale care se desprind din conținutul bucății:

a) Exploatarea țăranilor de către boier.

— viața grea a țăranilor (îmbrăcăminte, hrană, locuință);

— condițiile grele de muncă (timpul, uneltele, obligațiile țăranilor față de boier);

b) Viața boierilor (îmbrăcăminte, hrană, locuință, lux, desfrîu, trîndăvie).

Un elev a expus povestirea. A urmat apoi completarea expunerii de către restul elevilor, corectîndu-se totodată și forma folosită în expunere (succesiunea faptelor, cuvinte și expresii întrebuințate greșit).

Am încheiat lecția printr-o comparație făcută de elevi între viața din trecut și de azi a țăranilor (viața nouă a țăranilor colectiviști).

Expuneri se pot face și la alte obiecte de învățămînt. Astfel, se pot face expuneri pe baza lecturii particulare a elevilor sau pe marginea temelor tratate în cadrul lecțiilor de istorie precum și în jurul unor teme de geografie sau de științele naturii.

O și mai bogată activitate creatoare depune elevul în cadrul compunerilor. Ele dezvoltă într-un grad mai mare gîndirea elevilor și au, totodată, un puternic rol educativ, mai ales cînd știm să alegem temele compunerilor. La o compunere, este necesar ca tema să trezească interes și să fie legată de materia predată la diferite

obiecte. După alegerea temei se va trece la strîngerea materialului, după observațiile directe ale elevilor asupra unui tablou, cu prilejul unei excursii, după discuțiile asupra unei întîmplări sau asupra unui text literar. Urmează apoi sistematizarea materialului, punerea în ordine logică a observațiilor sau ideilor. O dată cu această operație se poate întocmi și planul de idei. Planul de idei ajută pe elevi să se obișnuiască a deosebi principalul de secundar. Planul de idei se întocmește în toate clasele; în clasa I și a II-a planul de idei se întocmește cu ajutorul învățătorului. Din clasa a III-a se poate trece la alcătuirea planului în colectiv, iar în clasa a IV-a putem cere elevilor să-l întocmească individual.

Pentru a-i obișnui pe elevi cu întocmirea planului de idei al unui text literar, este bine să le dăm cît mai multe exerciții. Acestea ajută pe elevi să se deprindă cu redarea planului pentru compuneri. De pildă, după ce am scos ideile din bucata „Sfîrșit de toamnă" (clasa a II-a), am pus un elev să povestească, urmărind planul de idei stabilit anterior. Povestirea poate fi repetată încă de un elev. Folosind ideile din această bucată, putem întocmi cu elevii o compunere cu titlul „Luna noiembrie". În clasa a IV-a elevii pot ajunge să lucreze individual asemenea compuneri.

Compunerile pot fi orale și scrise. De obicei, în clasele I—IV compunerile orale preced pe cele scrise. După modul de redactare, compunerile pot fi colective și individuale. E necesar să lucrăm compuneri în colectiv pentru a ajunge la formarea deprinderilor cu redactarea unei compuneri. Acest procedeu de redactare are avantajul că stimulează și pe elevii mai slabi la învățătură.

Se pot întocmi următoarele feluri de compuneri:

a) Compuneri pe baza textelor citite; rezumate; scurte caracterizări asupra personajelor (Ce mi-a plăcut la Ionașcu din bucata „Tipograf ilegal" — clasa a IV-a); redactarea în proză a conținutului unei poezii; trecerea vorbirii directe în vorbire indirectă.

b) Compuneri după tablouri; după ilustrații din manual; reconstituirea unor povestiri după tablouri care reprezintă fragmente ale povestirii (Ursul păcălit de vulpe); după fotomontaje, panouri sau albume.

c) Compuneri pe baza observațiilor și a impresiilor personale ale elevilor; compuneri în legătură cu anotimpurile; observații și impresii asupra unui fenomen natural; compuneri după o excursie sau vizită.

d) Compuneri bazate pe imaginația creatoare a elevilor: compuneri cu început dat; compuneri pe baza cuvintelor de sprijin; compuneri prin analogie; întîmplări, amintiri etc.

e) Compuneri cu forme speciale: scrisoarea, biletul, telegrama, chitanța, cererea, completarea formularelor C.E.C.

Astfel de compuneri constituie un puternic stimulent al imaginației și dau elevilor posibilitatea să creeze singuri.

Iată și cîteva tipuri de compuneri, cu exemplificări la unele bucăți.

1. COMPUNERILE DUPĂ ILUSTRAȚII se fac începînd din clasa I și continuă să se facă și în restul claselor, firește avînd grija să alegem acele tablouri și să păstrăm astfel discuțiile pentru a fi accesibile nivelului de înțelegere al clasei. La clasa I ne vom mărgini să formulăm 1—2 propoziții pentru fiecare tablou. De obicei se intuiesc tablourile din manual.

În legătură cu fiecare tablou se formulează propoziții. E bine să cerem elevilor să formuleze propoziții diferite referitoare la același tablou. Se repetă propozițiile

formulate, punîndu-se întrebări care să ducă la înlănțuirea logică a propozițiilor, se anunță elevii că vor scrie pe caiete propozițiile formulate în legătură cu tablourile intuite. Vor fi puși apoi elevii să scrie. Învățătorul controlează cum scriu elevii și dă indicații asupra ordinei în scris și a respectării regulilor de scriere corectă. După ce majoritatea elevilor termină de scris, este bine să se citească cîteva compuneri în clasă, făcîndu-se observații asupra greșelilor. Trebuie să ținem seama că în primele compuneri după tablouri va trebui să scriem întrebări pe tablă în legătură cu observațiile făcute de către elevi. Întrebările să urmărească primirea unor răspunsuri judicioase, în așa fel, ca ele să alcătuiască întregul conținut al compunerii. Abia după ce elevii se obișnuiesc cu acest fel de a redacta compuneri, se va renunța la scrierea de către elevi pe tablă. Folosindu-se procedeul arătat mai sus se poate cere elevilor să formuleze oral răspunsuri la întrebări tot orale și apoi să treacă pe caiete aceste răspunsuri, închegînd compunerea. De exemplu, la clasa I am făcut compunerea „Primăvara". După ce am discutat cu elevii asupra anotimpului primăvara, am scris pe tablă titlul compunerii, după care am trecut următoarele întrebări: ce anotimp a sosit? cum este cerul? cum încălzește soarele? ce s-a întîmplat cu zăpada? ce se întîmplă cu iarba? ce se întîmplă cu pomii? ce fac țăranii?

Elevii formulează răspunsurile. Elevii sînt puși să formuleze răspunsurile, unul după altul, închegînd astfel o compunere. Se scriu apoi răspunsurile pe caiete, fără întrebări. Cînd ne convingem că elevii s-au obișnuit să lucreze, putem trece la complicarea întrebărilor. De pildă, se poate cere elevilor să intuiască un tablou pe baza întrebărilor puse de învățător. Să intuim tabloul cu tema „În recreație". Înainte de a trece la intuiție, vom pregăti elevii pentru aceasta, discutînd cu ei asupra modului cum își petrec ei recreațiile. Se anunță că vor observa un tablou care reprezintă elevii în recreație. Observațiile vor fi dirijate de învățător, care va corecta răspunsurile formulate greșit. Un elev povestește modul cum își petrec școlarii timpul în recreație. Se repetă povestirea de către mai mulți elevi. Apoi, se fixează titlul compunerii cu ajutorul elevilor: „În recreație". Unii elevi propun titlul „În curtea școlii". E bine să arătăm elevilor că titlul cel mai potrivit pentru compunerea noastră este „În recreație", deoarece tabloul înfățișează copii în timpul recreației, jucîndu-se, cîntînd, alergînd. Înainte de a se trece la scris, este indicat să se reamintească elevilor regulile de scriere învățate. Se vor scrie la tablă cuvintele și expresiile mai grele: de-a baba oarba, de-a batista ș.a. După aceasta, elevii vor începe să scrie.

Cu elevii clasei a III-a și a IV-a se pot întocmi compuneri după fotomontaje, care imprimă un caracter orientativ, compunerea limitîndu-se la conținutul tablourilor. Fotomontajul obligă pe elevi să creeze un subiect corespunzător, ceea ce îi ajută să-și dezvolte spiritul creator.

Se pot întocmi și albume pe anumite teme. De exemplu, pot fi alcătuite astfel de albume: „Școala în statele socialiste și în statele capitaliste", „Conducătorul nostru iubit" ș.a. În scopul pregătirii pentru compunere se organizează o convorbire pe marginea ilustrațiilor alese, se alcătuiește planul și apoi se scrie compunerea.

2. COMPUNERI PE BAZA TEXTELOR CITITE. Reproducerea conținutului unui text literar urmărește:

a) Lămurirea și însușirea conținutului bucății literare citite.

b) Deprinderea cu o expunere logică după planul de idei întocmit.

c) Deprinderea elevilor cu o povestire colorată, în care ideile să se lege firesc și ușor între ele, așa cum au observat că reușește să facă scriitorul respectiv.

Primele reproduceri se vor face după opere epice în proză, de mică întindere și după ce a fost întocmit planul de idei. Descrierea și dialogul pun probleme mai greu de rezolvat pentru elevi, ei omit deseori descrierile, iar dialogurile le reproduc cu greșeli (vorbirea directă e amestecată cu vorbirea indirectă).

E bine ca învățătorul să facă întîi reproduceri model a unor texte în care se găsesc părți cu caracter descriptiv sau cu dialoguri. Pentru reproducerea dialogurilor se vor face planuri de idei în care momentele acțiunii să fie exprimate prin propoziții și fraze cu caracter narativ. Dezvoltarea ideilor se va face de către elevi sub forma narativă.

Începînd din clasa a III-a este bine să-i obișnuim pe elevi să poată deosebi esențialul de neesențial, principalul de secundar. Aceasta se poate face prin lectura unor texte epice scurte și discutarea lor pentru a da posibilitate elevilor să vadă ce se poate îndepărta fără ca povestirea să sufere în desfășurarea ei. Apoi se citește în întregime lectura, se împarte în unități logice, se scoate din fiecare unitate ideea principală, iar fiecare idee principală se dezvoltă, alcătuind mai multe propoziții care, unite, alcătuiesc rezumatul lecturii. Vom arăta elevilor că prin aceasta am reușit să subliniem momentele principale ale povestirii. O dată cu aceasta li se dă elevilor și noțiunea de rezumat. Vom vorbi elevilor și despre restul amănuntelor în povestire. Primul rezumat va fi întocmit cu elevii în clasă și se va scrie pe tablă. La elevi există tendința de a reproduce în rezumate și anumite amănunte ale povestirii (amănunte plăcute și interesante). În asemenea cazuri, este necesar să facem rezumatul în clasă, eliminînd amănuntele și demonstrînd elevilor că prin aceasta nu se schimbă firul povestirii. În cazul repetării greșelilor de acest fel, obișnuiesc să cer elevilor să scoată întîi ideile principale și apoi să întocmească rezumatul.

3. COMPUNERI PE BAZA OBSERVAȚIILOR ȘI IMPRESIILOR. Acest fel de compuneri contribuie la dezvoltarea spiritului de observație la elevi.

Una din compunerile date clasei a IV-a a avut tema „Marile construcții de la Roznov și Săvinești". Pentru realizarea ei am organizat o excursie, cu care prilej am strîns materialul descriptiv pentru compunere și elevii au văzut la fața locului două din marile construcții industriale ridicate în anii regimului democrat-popular. Mai întîi am discutat cu elevii asupra acestei excursii, anunțîndu-i că după excursie vom lucra o compunere în care vor trebui să descrie locurile vizitate și să-și împărtășească impresiile lor. Elevii aveau caiete în care și-au notat ceea ce au văzut, ceea ce li s-a explicat și impresiile lor. În ziua fixată, după ce am mers la marginea comunei, am privit de la distanță construcțiile, spunînd copiilor că acum cinci ani acolo era un cîmp sterp. Pe drum am continuat discuțiile în legătură cu începutul lucrărilor. În timpul vizitei, un inginer a dat explicații, pe care elevii și le notau în caiete. Apoi li s-a atras atenția asupra măreției acestor obiective industriale, asupra ritmului rapid al construcției și grijii pe care o au muncitorii și tehnicienii pentru a depune o muncă de calitate și de a realiza economii. Materialul adunat a fost foarte bogat. A doua zi, în clasă, l-am sistematizat, stăruind ca — prin întrebările puse — să fixez o ordine logică a observațiilor și să fac pe elevi să retrăiască momentele impresionante ale excursiei. Cu acest prilej am întocmit și planul compunerii. Elevii au început să efectueze compunerea în clasă, pe care, apoi, au continuat-o acasă.

Din cele arătate rezultă că astfel de lecții au două părți distinctive: în prima parte se fac observațiile, iar în cea de-a doua parte se sistematizează observațiile și impresiile, pe baza întrebărilor, și se întocmește planul după care se lucrează compunerea.

4. COMPUNERILE BAZATE PE IMAGINAȚIA CREATOARE A ELEVILOR. De obicei în primele clase se neglijează în mod nejustificat astfel de compuneri. La sfîrșitul clasei I și în clasa a II-a lucrez cu elevii compuneri pe baza cuvintelor de sprijin. Pentru expunerea „Toamna" am luat următoarele cuvinte de sprijin: ziua, noaptea, soarele, frunzele, păsările călătoare, tractoarele, țăranii, recolta. Lecția am început-o printr-o discuție axată pe caracteristicile toamnei, incluzînd cuvintele ce mi le-am propus ca sprijin.

Întrebările au fost puse în așa fel ca răspunsurile să fie date în ordinea în care vor fi cuprinse în lucrare. După discuție, am anunțat copiii că vor face o compunere în care se vor folosi de cuvintele scrise pe tablă. (Cuvintele pot fi scrise înainte pe tablă și acoperite pînă la anunțarea subiectului.)

STRUCTURA UNEI COMPUNERI. O deosebită atenție trebuie acordată așezării logice a propozițiilor care încheagă o compunere. Încă din clasa a II-a elevii iau cunoștință de structura compunerilor. Socot indicat ca, chiar din clasa I, să-i obișnuim pe elevi cu stabilirea ordinei logice a ideilor în compunerile ce le redactăm.

Pentru a arăta structura unei compuneri, este bine să se aleagă un text literar care să ne servească de model. După ce scoatem ideile principale, în clasa a III-a, trebuie să fixăm structura compunerii, arătînd ce cuprinde introducerea, cuprinsul și încheierea. Se va arăta, după modelul prezentat, și proporția ce trebuie să existe între părțile compunerii. Se vor face cîteva lecții asemănătoare, urmărind ca elevii să se obișnuiască cu stabilirea părților unei compuneri, să cunoască ce fel de introduceri se pot face fiecărui fel de compunere. În cuprins să existe o înlănțuire logică a ideilor.

Pentru a pregăti pe elevi să înțeleagă mai ușor structura unei compuneri, este necesar să se sesizeze ideea principală a textului prezentat, să se urmărească desfășurarea ei, ca astfel să poată înțelege legătura dintre cuprins, introducere și încheiere.

O dată cu prezentarea structurii compunerii este necesar să se discute cu elevii și asupra așezării unui text în paginile caietului. Vom lua același text luat ca model pentru structura compunerii, scoțîndu-se în evidență faptul că nu numai introducerea, cuprinsul și încheierea încep de la marginea caietului, ci orice idee nouă. În exercițiile ce se vor face ulterior, se va urmări ca elevii să se deprindă să distingă structura unei compuneri, să se obișnuiască și cu așezarea ei ordonată în caiet.

D. O contribuție importantă aduc la îmbunătățirea exprimării elevilor controlul și discuțiile asupra expunerilor și compunerilor. Controlul se face în clasă sau prin luarea caietelor acasă. Experiența mi-a arătat că cel mai eficace procedeu de control al compunerilor e cel făcut în clasă. Controlul permanent și exigența învățătorului îi va obișnui pe elevi cu elaborarea unei compuneri cît mai corecte, cu ordinea, le va dezvolta simțul răspunderii față de sarcinile școlare, le va cultiva simțul estetic. Iată cum am controlat și discutat compunerea „Cum ajutăm păsărelele iarna". După ce am discutat cu elevii asupra felului cum au întocmit compunerea (urmărind să-i obișnuiesc cu etapele de alcătuire a unei compuneri), cîțiva elevi au citit pe rînd lucrarea. Am indicat clasei ce anume să urmărească și să noteze la fiecare compunere citită. Discuțiile le-am purtat după fiecare lucrare. Elevii sînt obișnuiți să sesizeze greșeli de exprimare și chiar de logică. Astfel, le-am arătat că rîndunelele nu pot fi ajutate iarna pentru că nu stau la noi. Fac și unele corectări în legături cu lipsa de acord a subiectului cu predicatul, greșeli pe care le mai săvîrșesc unii elevi. Corectez compunerile citite, făcînd observații cu glas tare. Greșelile care se repetă le scriu pe tablă așa cum le-am întîlnit

la unii elevi și în paranteză trec scrierea lor corectă: findcă (fiindcă), fărmături (firimituri), pîne (pîine).

Prin control vom urmări în ce măsură elevii și-au însușit regulile de redactare a compunerilor, dacă au vocabular bogat și-l folosesc just, dacă au cunoștințe suficiente și pot să dea conținutului veridicitate, dacă cunosc și aplică regulile gramaticale și ortografice studiate.

★

Deprinderea elevilor cu o exprimare corectă e o activitate de durată, care cere să fie susținută permanent, de către toate cadrele didactice și în toate ocaziile.

Munca de îmbunătățire a exprimării elevilor trebuie să înceapă prin înlăturarea cauzelor unei exprimări defectuoase. Deci, înainte de toate, cunoașterea cauzelor defectelor în vorbire.

Lexicul este materialul de construcție al expunerilor și compunerilor. Un lexic bogat, îmbinat cu îndemînarea ce o formăm elevilor de a alege ceea ce este mai potrivit pentru construcția fiecărei propoziții sau fraze, va duce la crearea unor expuneri și compuneri de calitate.

În activitatea de îmbunătățire a exprimării, vîrsta elevilor cu care lucrăm ne **cere să folosim metode și procedee cît mai variate de muncă.** Varietatea procedeelor de muncă presupune însă o **pregătire continuă,** un contact permanent cu noutățile din publicațiile de specialitate, o neîncetată valorificare a experienței colegilor cu care lucrăm la școală sau în cercurile pedagogice.

Cînd ajungem ca elevii să sesizeze singuri greșelile în exprimare, să-și dea seama cînd nu vorbesc și nu scriu corect, înseamnă că ne-am atins scopul, că elevii cunosc limba poporului, „o simt", o iubesc și o prețuiesc.

Inv. *MILITINA N. MIHĂILESCU*
Școala medie Roznov

ASPECTE DIN ACTIVITATEA PRODUCTIVĂ ÎN UNITĂȚILE AGRICOLE SOCIALISTE A VIITORILOR ÎNVĂȚĂTORI

În raportul prezentat la cel de-al III-lea Congres al P.M.R., tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej arată că trebuie să se treacă la elaborarea unui program de măsuri pentru ca elevii școlilor noastre, unind învățătura cu munca productivă, să capete deprinderi practice, dragoste pentru munca fizică și să se orienteze spre diferite profesiuni potrivit înclinațiilor lor, asigurîndu-se dezvoltarea multilaterală a tineretului școlar. Școala trebuie să înarmeze pe elevi nu numai cu un volum corespunzător de cunoștințe teoretice, ci și cu priceperea de a le aplica în viața practică, cu deprinderea de a lega aceste cunoștințe de realitățile și cerințele concrete ale construirii socialismului.

Activitatea practică înlesnește elevilor perceperea directă a obiectelor și fenomenelor, le creează posibilitatea formării unor reprezentări și noțiuni clare, pe baza cărora ei pot desprinde și reține concluzii științifice, făcînd generalizări adecvate și prețioase.

În munca instructiv-educativă este necesară utilizarea acelor forme de activități care pun pe elevi în raport direct cu materia, cu natura înconjurătoare. În acest scop, profesorii vor folosi în predarea lecțiilor: demonstrațiile, experiențele, lucrări la colțul naturii vii, lucrări de laborator, vizite, excursii, activități pe parcela experimentală și în special practica directă în producție — formă de legare a cunoștințelor dobîndite în școală de practica construirii socialismului. Această sarcină devine tot atît de necesară și pentru institutele și școlile pedagogice.

Noi ne-am străduit să orientăm în așa fel activitatea elevilor noștri, încît, prin lucrări variate executate pe parcela școlară experimentală, ei să poată verifica concret diferitele probleme legate de studiul biologiei plantelor, să-și formeze valoroase deprinderi în utilizarea uneltelor agricole etc. În ultimii ani, în timpul verii elevii au efectuat munca productivă nemijlocit în unitățile agricole socialiste [1].

Perioada de practică la școala noastră cuprinde două etape: a) perioada obligatorie de practică în producție, care durează două săptămîni la sfîrșitul anului școlar și b) perioada de muncă patriotică în unitățile agricole socialiste, pe timp de 3 săptămîni, în cursul vacanței de vară.

Practica în producție are o deosebită importanță din punct de vedere instructiv și educativ. Munca în colectiv face ca între elevi să se stabilească relații de colaborare și ajutor reciproc, să se realizeze o mai bună disciplină, să se dezvolte sentimentul de respect și prețuire a muncii, de stimă și respect față de cei ce o execută. Munca productivă dezvoltă inițiativa creatoare, întărește încrederea elevului în propriile sale forțe, îi dă conștiința și satisfacția că și el participă la eforturile harnicului nostru popor pentru construirea socialismului. Participarea nemijlocită a elevilor în procesul muncii productive,

---

[1] Aspecte din activitatea pe parcela școlară experimentală de la Institutul pedagogic de învățători din Arad au fost publicate în broșura: Înfăptuiri în domeniul politehnizării școlii de cultură generală, E.S.D.P., 1959.

prin care se realizează valori utile omului, este un mijloc prețios de a stimula și dezvolta interesul și dragostea lor pentru muncă și învățătură.

★

O problemă esențială legată de activitatea în producție este aceea a unei judicioase organizări și planificări a lucrărilor ce urmează a se efectua în perioada celor două săptămîni de muncă productivă obligatorie. În această direcție se impune o bună colaborare între școală și unitățile agricole unde urmează a se desfășura practica elevilor, pentru a se stabili natura și volumul activităților ce se vor efectua. Muncile ce se vor efectua trebuie să completeze și, mai ales, să însemne o aplicare concretă a diverselor probleme teoretice studiate de către elevi la școală despre cultura plantelor, creșterea animalelor, cunoașterea mașinilor agricole etc.

În colaborare cu unitățile agricole socialiste, colectivul de conducere al practicii trebuie să elaboreze un plan general de activitate pentru întreaga perioadă de practică. La întocmirea acestui plan tematic, noi am ținut seama atît de sarcinile de producție ale unității agricole socialiste unde s-a desfășurat practica, cît și de cerințele programei școlare pentru institutele și școlile pedagogice de învățători, întrucît ambele aspecte sînt la fel de importante. Concomitent cu întocmirea planului general de acțiune, am considerat necesar să întocmim și un plan calendaristic mai detaliat, privind graficul de rotație al echipelor de elevi la diferite lucrări practice, încît să se asigure realizarea tuturor lucrărilor incluse în planul tematic general.

Din experiența acumulată, considerăm că un asemenea plan calendaristic este bine să cuprindă pentru fiecare zi de lucru următoarele date: specificarea lucrărilor programate; locul unde urmează a se efectua lucrarea; timpul necesar executării; numărul de echipe necesar și succesiunea lor etc.

Prin aceste planificări se va urmări ca să se realizeze o justă succesiune între perioadele de lucru și cele de repaus, să se asigure elevilor timpul necesar pentru activitățile culturale, vizite, excursii, sport, odihnă etc.

O altă problemă legată de buna organizare a practicii în producție este și aceea a îmbinării interesului personal al elevului cu cel al colectivului și cu înțelegerea importanței muncii sociale. Expresia concretă a acestei îmbinări constă într-o remunerare rațională pentru munca productivă prestată în această perioadă. Conducătorul practicii în producție de la școala noastră a realizat și această cerință în sensul că unitatea agricolă socialistă respectivă a suportat cheltuielile de deplasare ale elevilor, iar zilele-muncă totalizate de elevi au fost remunerate în bani.

Institutul pedagogic de învățători din Arad a acordat o deosebită atenție planificării, organizării și coordonării activităților desfășurate de către elevi în perioada celor două săptămîni de muncă productivă în unitățile agricole socialiste.

S-a procedat la o judicioasă selecționare a tinerilor în funcție de cerințele generale ale planului de măsuri, ținîndu-se seama de cerințele instructiv-educative, de starea lor fizică etc. Majoritatea elevilor au fost repartizați pentru muncă la gospodăria agricolă colectivă „Elena Pavel" din Aradul-Nou, care patronează școala noastră, la gospodăria de stat „Aradul-Nou", la Centrul de experimentări agricole de la „Grădiște-Arad" etc. Alți elevi au continuat lucrările pe parcela experimentală și la cîmpul mare al școlii, iar cei mai debili au efectuat lucrări la cabinetul de științe naturale: îngrijirea zilnică a viermilor de mătase și a altor animale mici, a plantelor ornamentale, recoltarea unor semințe și conservarea lor etc.

Elevii au fost antrenați în forme de muncă variate și s-a ținut seama de interesele generale ale școlii, ale unităților agricole socialiste, de respectarea particularităților de vîrstă ale elevilor etc.

Experiența ne arată că formele de muncă ce se pot utiliza în cadrul practicii pot fi diferite. Pentru lucrări mai mari, cum ar fi combaterea gîndacului de Colorado de pe lanurile de cartofi sau recoltarea cepii pe o suprafață de teren de 10 ha, elevii au muncit repartizați pe brigăzi (brigada reprezentînd o clasă de elevi).

În etapa practicii productive s-a experimentat o altă metodă de organizare a muncii. Elevilor li s-a dat în primire de către gospodăria agricolă de stat (colectivă) întreaga suprafață cultivată cu ceapă, ei executînd treptat toate lucrările planificate, inclusiv recoltarea și eliberarea terenului în vederea însămînțării unor plante furajere de toamnă. Repartizați pe brigăzi și echipe, elevii au muncit cu mult elan, iar pentru munca lor de calitate au fost remunerați cu o însemnată sumă de bani, folosită la construcția unei răsadnițe sistematice pentru școală și la procurarea de unelte agricole necesare parcelei școlare.

Organizarea muncii elevilor în perioada practicii productive a dus la rezultate pozitive: colectivul clasei a devenit mai închegat, elevii manifestînd un interes deosebit față de muncă și de rezultatele ei. Practica productivă continuă convinge pe elevi de avantajele muncii colective, le dezvoltă voința de a învinge greutățile, îi deprinde cu buna organizare a muncii etc. În ceea ce privește formele de organizare a muncii elevilor, considerăm că nu este indicat să se mențină brigăzi independente pe toată durata practicii. O astfel de organizare nu dă elevilor posibilitatea să efectueze o gamă largă de lucrări, lucru pe care îl oferă munca pe echipe. În cele mai multe cazuri — cu prilejul recoltării legumelor, a fructelor de sezon etc. — noi am lucrat cu elevii împărțiți pe echipe. Unele echipe de elevi au recoltat roșiile, unele le sortau pe calități, iar altele le ambalau și le transportau la locul indicat etc.

În afară de munca în brigăzi sau pe echipe, am utilizat și forma de instruire a elevilor pe lîngă un muncitor sau pe lîngă o echipă de muncitori. Această formă de muncă s-a folosit cu precădere în perioada de activitate patriotică în timpul vacanței de vară. Această formă de instruire individuală a elevilor pe echipe mici de 1—3 elevi este îndeosebi indicată cînd se lucrează cu mașinile. În astfel de cazuri elevii pot lucra ca ajutor de tractorist, de mecanizator, de combiner, spre a se familiariza cu operațiile pe care le efectuează mașina respectivă.

Includerea elevilor în echipele de muncitori fruntași asigură o mai bună cunoaștere a modului de organizare a muncii în unitățile socialiste, precum și o mai temeinică însușire a metodelor de muncă înaintate pe care le folosesc colectiviștii. Buna reușită a lucrărilor executate de elevi este în parte condiționată de instructajul făcut elevilor la locul de muncă, înainte de efectuarea lucrării.

Conducătorul practicii noastre, fiind inginer agronom, a putut satisface pe deplin această importantă cerință. Alteori, instructajul a fost făcut de un brigadier al gospodăriei, iar colectivul de profesori a urmărit cum îndeplinesc elevii instrucțiunile primite, disciplina lor în muncă, sau au dat lămuririle cuvenite atunci cînd a fost necesar.

Experiența ne-a demonstrat că este bine să organizăm cu elevii, la intervale de 4—5 zile, cîte o convorbire, în care să analizăm rezultatele obținute, lipsurile constatate, să discutăm măsurile pentru remedierea lor, să prelucrăm programul de activitate pentru etapa următoare, planificarea calendaristică a lucrărilor. Cu acest prilej, elevii pot veni

cu anumite sugestii menite să ducă la ridicarea calității muncii, la îndeplinirea cu succes a obiectivelor trasate.

Munca în producție a prilejuit cunoașterea și efectuarea unei largi game de lucrări agricole.

Datorită condițiilor pedo-climaterice, cultura legumelor este una dintre importantele preocupări ale gospodăriilor agricole colective din regiunea Banat. Atît în activitatea pe parcela experimentală, cît mai ales în cursul practicii în producție, elevii și-au format o serie de priceperi și deprinderi privind obținerea unor legume variate, timpurii și de calitate superioară. Elevii au cunoscut metodele de lucru cu privire la pregătirea materialului de însămînțare, munca la răsadniță (amenajarea răsadniței, semănatul, repicatul, îngrijirea zilnică a răsadului, tehnica plantării răsadului la locul definitiv), lucrările de întreținere pe parcurs menite să ducă la o producție superioară, metodele de recoltare și sortare a legumelor pe calități, metodele de ambalare etc.

La goospodăria agricolă colectivă „Elena Pavel" din Aradul-Nou, studenții muncesc atît în perioada de practică obligatorie, cît și în restul anului școlar. Ei lucrează alături de muncitorii grădinari la instalarea răsadnițelor, însămînțarea și îngrijirea răsadurilor timpurii etc. Cunoștințele dobîndite aci au putut fi valorificate de ei ulterior, în munca la răsadnița școlii.

Încadrați în echipele de țărani colectiviști grădinari, elevii au putut constata grija ce o poartă aceștia față de metodele de muncă privind acțiunea de plantare a răsadurilor. „Pentru plantarea răsadului de varză de toamnă, spune eleva P. E. din anul 3 A, cinci sau șase oameni făceau gropi, în timp ce două persoane în urmă puneau în ele mraniță și cîte un fir de răsad, apoi alte persoane turnau apă, lucrînd fiecare pe cîte un rînd de gropi, iar la urmă, echipa de lucrători planta răsadul corect, la adîncimea corespunzătoare". Alți elevi au arătat grija ce o manifestă muncitorii în ce privește alegerea timpului optim pentru plantarea răsadului (seara sau dimineața), înainte sau după ploaie, spre a se prinde răsadul mai ușor și pentru a se reduce astfel golurile, ceea ce reprezintă economie de material și de timp.

Obținerea unor recolte bune, timpurii, bogate și de calitate, a necesitat o permanentă acțiune de îngrijire a culturilor legumicole în timpul vegetației lor: plivitul, răritul, spargerea scoarței, copilitul, cîrnitul, aplicarea de îngrășăminte suplimentare etc.

Elevii s-au convins că irigarea culturilor de legume constituie o problemă esențială pentru obținerea unei recolte abundente și de calitate. Această metodă, care este aplicată pe o scară tot mai largă în unitățile agricole socialiste din regiunea noastră, a fost însușită de elevi în cursul practicii de vară. „Aproape toate culturile de la gospodăria de stat Aradul-Nou, spune elevul L. E. din anul 2 A, sînt irigate cu ajutorul celor 7 motopompe care pompează din Mureș cca. 2000 litri de apă pe minut".

În acțiunea de cultivare a roșiilor se aplică acum metode avansate: cîrnitul, pentru a înceta creșterea vegetativă în lungime și a dirija astfel hrana spre fructe, copilitul, îngrășăminte suplimentare, stropirea cu zeamă bordeleză etc. Lucrînd în asemenea condiții elevii pot verifica în mod concret avantajele agriculturii socialiste.

Cu prilejul activităților desfășurate în perioada de toamnă la gospodăria colectivă „Elena Pavel" din Aradul-Nou, sau în timpul vizitelor făcute la parcul de mașini agricole de la ferma Ceala-Arad, viitorii învățători au putut cunoaște metodele avansate de lucrare a solului cu tractoare polibrăzdare și lucrări efectuate de unele mașini agricole ca: extirpatorul, cultivatorul și tăvălugul, mașini care nu răstoarnă solul, ci doar îl mărunțesc, apoi diferite tipuri moderne de semănători pentru grîu și porumb care intro-

duc concomitent în sol atît sămînța cît și îngrășămintele chimice. Mulți elevi au avut posibilitatea să lucreze cu diferite mașini agricole. Astfel, elevul C. T. din anul 3, al cărui tată este tractorist la S.M.T. în com. Bobda — raionul Timișoara, a notat în caietul său: „Am lucrat în cursul verii alături de tata la recoltat grîul și orzul. Tata conducea tractorul ce acționa mașina de secerat și legat snopii, unde lucram și eu, iar alteori ne schimbam rolurile".

Muncind în gospodăriile agricole elevii pot cunoaște și alte metode perfecționate de lucru, cum sînt: pregătirea atentă a materialului pentru însămînțare, folosirea asolamentelor, întreținerea rațională a culturilor, combaterea dăunătorilor prin insecticide și ierbicide, lupta împotriva secetei etc. Studenții au constatat nemijlocit sporurile de producție la ha prin folosirea unor soiuri superioare, au înțeles că o condiție esențială pentru asigurarea unei productivități sporite este pregătirea atentă a materialului de însămînțat, care se poate calcula după formula $V = \frac{P \times G}{100}$ (P — procentul de puritate, iar G — procentul de germinație).

Printr-o organizare rațională a perioadei de practică productivă, mulți dintre elevi și studenți au avut posibilitatea să efectueze și alte lucrări, mai puțin utilizate pe parcela școlară. Astfel, ei au putut cunoaște procedeele folosite de colectiviști pentru însilozarea porumbului, metodele științifice ce se aplică în creșterea păsărilor la fermele avicole etc.

Vorbind despre metodele folosite în creșterea păsărilor la gospodăria din Zăbrani, raionul Lipova, regiunea Banat, eleva L. E. din anul 2 relatează: „Puii de găină primesc o îngrijire deosebită. Hrana lor, care se dă de 7—8 ori pe zi, conține făină de porumb amestecată cu zer de lapte și cu vitamine, iar pentru o bună funcționare a stomacului li se dă și cărbune: deseori ei mai primesc și sînge".

Organizarea rațională a regimului de zi în etapa muncii productive nu trebuie să neglijeze însă nici unele aspecte ale activității elevilor și studenților care constituie o verigă prețioasă în opera de educație multilaterală a tineretului. Colectivul de conducere al practicii în producție de la școala noastră a analizat în amănunt problema regimului de zi, în funcție de obiectivele școlii și de cerințele unităților agricole socialiste unde urmează să se desfășoare practica. În această privință, noi am inclus în regimul de zi pentru perioada muncii productive din luna iunie cîte 4 ore de lucrări în gospodăria colectivă — zilnic între orele 7,30—11,30 — după care s-a rezervat un timp pentru masă și odihnă obligatorie, iar în restul zilei s-au programat excursii în apropierea orașului, vizite la întreprinderile industriale din localitate, la muzee, spectacole date de echipa culturală a școlii la căminele culturale, audiții muzicale, participarea în colectiv la concertele filarmonicii, vizionarea unor filme, organizarea de simpozioane literare etc.

Pe linia completării cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor dobîndite în etapa muncii productive, considerăm ca foarte utile o serie de vizite realizate cu elevii la alte gospodării colective, ca cea din Nădlac, unde s-au putut cunoaște întinsele culturi de orez, rapiță etc., stupina și crescătoria de curcani, de porci, viței și mînji, amenajările speciale pentru însilozarea porumbului etc.

Cu rezultate la fel de favorabile s-au soldat vizitele făcute la fabrica textilă „Teba" din Arad și la Casa memorială „Ion Slavici" din Șiria, unde echipa artistică a școlii a prezentat un frumos program artistic la căminul cultural din comună.

Reîntorși de la munca productivă, elevii și studenții au organizat, în cadrul școlii, programe atractive ca: audiții muzicale cu explicații date de profesorul de specialitate, întreceri sportive între echipele de volei sau cele de fotbal ale școlii, băi de soare și de

aer etc. Astfel, ne-am străduit să realizăm un regim de zi rațional, punînd accent atît pe munca productivă, cît și pe activitățile cultural-artistice, odihnă și distracție.

Practica în producție înlesnește realizarea unei adevărate legături organice între învățămînt și munca productivă, între școală și cerințele vieții. Perioada de muncă productivă oferă elevilor un prețios material pentru generalizările teoretice de mai tîrziu, îi ajută să-și însușească mai ușor și mai conștient cunoștințele ce vor fi predate la școală. Paralel cu ridicarea nivelului la învățătură al elevilor, este demn de semnalat faptul că ei reușesc să folosească tot mai corect cunoștințele și deprinderile dobîndite în munca productivă, atunci cînd sînt chemați să desfășoare activități practice cu elevii școlii de aplicație, fie în clasă, fie pe lotul școlar, la lecțiile de probă etc. Atitudinea elevilor față de sarcinile școlare s-a îmbunătățit considerabil, s-a dezvoltat spiritul de colectiv și sentimentul de dragoste față de munca fizică și în special față de munca agricolă.

Rezultatele practicii în producție, obținute cu elevii și studenții școlii noastre, ne-au dus la unele constatări, de care este bine să se țină seama:

La lucrările pe care le execută elevii și studenții, să se evite munca cu caracter meșteșugăresc; lucrările să fie temeinic explicate elevilor din punct de vedere teoretic și științific. În prealabil, să se organizeze cu elevii mai multe vizite la unitățile agricole socialiste pentru a cunoaște din timp anumite aspecte ale muncii de acolo, parcul de mașini și tractoare etc. Să se țină o evidență precisă în carnetul privind practica elevilor asupra calității muncii depuse, a comportării lor la locul de producție etc.

Este necesar să se asigure elevilor posibilitatea cunoașterii și efectuării unor game largi de lucrări, pentru ca elevii să fie mai bine orientați asupra diferitelor aspecte pe care le îmbracă munca în unitățile agricole socialiste; în timpul practicii în producție, elevii să participe la viața culturală și social-politică din unitatea respectivă; să se organizeze mai bine timpul lor liber, sub formă de excursii, vizite, sport, pentru ca și ei să trăiască intens viața colectiviștilor în mijlocul cărora se află.

Conducerea școlii trebuie să țină o legătură permanentă cu gospodăriile respective, să se informeze despre munca elevilor și să stimuleze această muncă pe diferite căi, să popularizeze în cadrul școlii numele elevilor ce se disting prin hărnicia și comportarea lor deosebită în timpul practicii.

Prof. *Gh. Crep*
Institutul pedagogic de învățători
Arad

DE PESTE HOTARE

UNELE ASPECTE PRIVIND MUNCA DE EDUCAȚIE COMUNISTĂ A TINERETULUI ȘCOLAR DIN REPUBLICA POPULARĂ BULGARIA

Făcînd parte dintr-o delegație a Ministerului Învățămîntului și Culturii care a vizitat Republica Populară Bulgaria, vom reda în articolul de față unele aspecte ale muncii educative desfășurate în școala din R.P. Bulgaria.

Sarcina de bază pusă de partid și guvern în fața școlii din R.P. Bulgaria este aceea de a pregăti tineretul pentru viață, de a îmbina învățămîntul și educația cu munca productivă și de a educa elevii în spiritul respectului și devotamentului față de principiile comunismului, în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar. Școala asigură dezvoltarea multilaterală și armonioasă a tinerei generații, făcîndu-i cunoscute bazele științelor, îi formează o concepție marxist-leninistă despre lume, asigurîndu-i o pregătire multilaterală — intelectuală, politehnică, estetică, fizică și morală.

Legea pentru o mai strînsă legătură a școlii cu viața și pentru continua dezvoltare a învățămîntului public în R.P. Bulgaria — adoptată în anul 1959 la cea de-a III-a sesiune extraordinară a Adunării Populare — a pus în fața unităților de învățămînt și educație și a cadrelor didactice sarcini de mare răspundere.

Prin activitățile ce se organizează în școală, la casele și Palatul Pionierilor, la stațiunea tinerilor tehnicieni etc., se urmărește întărirea educației patriotice și internaționaliste a elevilor, educarea lor în spiritul păcii și prieteniei.

Un sprijin prețios în educarea comunistă a tineretului îl aduce și **organizația de ceavdari**[1] care cuprinde elevi în vîrstă de 7—9 ani (cl. I—II). Activitatea ceavdarilor se desfășoară pe grupe și detașamente, fiind îndrumată de instructori pregătiți special pentru această muncă. În alegerea și organizarea diferitelor activități cu ceavdarii se ține seama de particularitățile de vîrstă ale copiilor, de caracterul interesant și atractiv al acțiunilor ce se pregătesc etc. Prin aceste acțiuni se formează și se dezvoltă la elevi unele priceperi și deprinderi, se dezvoltă dragostea față de muncă și de învățătură.

Casele și Palatul Pionierilor oferă un ajutor permanent instructorilor, care lucrează cu ceavdarii. La fiecare casă a pionierilor din țară și la Palatul Pionierilor din Sofia există „Camera ceavdarilor" unde aceștia își desfășoară activitatea creatoare. În camera ceavdarilor se găsesc panouri, foto-gazete, în care sînt prezentate principalele îndatoriri (reguli) ale ceavdarilor. Conținutul atractiv al acestora fac ca ele să fie cercetate cu multă atenție de micii ceavdari.

---

[1] Ceavdar Voievod — luptător împotriva turcilor. De la el își trage numele organizația de ceavdari.

O primă regulă a ceavdarilor este formulată astfel: „Ceavdarii sînt copii veseli. Ei se joacă, cîntă, învaţă şi citesc". Această regulă este exprimată prin desene frumos lucrate, iar sub fiecare din acestea se află scrise, potrivit şi tematicii desenului, astfel de chemări: ceavdarii învaţă lecţiile de fiecare dată; niciodată nu întîrzie de la şcoală; ei ştiu cîntece frumoase; în fiecare dimineaţă fac gimnastică; ceavdarii citesc toate cărţile noi care sînt scrise pentru copii.

Regula a doua menţionează că: „Ceavdarii salută politicos şi respectă pe cei în vîrstă". Aecastă regulă este ilustrată prin desene în care se arată ce îndatoriri le revin lor — de exemplu să ajute pe cei bătrîni, să ofere locul celor mai în vîrstă în autobuz, în tramvai şi în tren, pe drum să se ferească de autovehicule şi să respecte regulile de circulaţie.

Cea de-a treia regulă se referă la faptul că „micii ceavdari sînt buni tovarăşi". Pe panoul pe care stă scrisă această regulă sînt desenate ilustraţii din care se desprinde că niciodată ceavdarii nu spun cuvinte rele. Ei se ajută în pregătirea lecţiilor, cunosc proverbe pentru tabără şi şezătorile şcolare, se împrietenesc cu cei mici şi au grijă de ei, nu şoptesc în clasă etc.

Ceavdarii iubesc patria lor liberă, ca pe propria lor mamă, sună cea de-a patra regulă. Din desenele de pe panou ceavdarii învaţă că ei trebuie să ştie cine a fost Gheorghi Dimitrov, cine a fost Ceavdar Voievod. Ei cunosc monumentele din localitate şi împrejurimi şi le îngrijesc, ştiu unde-i sediul Comitetului orăşenesc de partid, Sfatul popular orăşenesc şi Casa pionierilor.

Cea de-a cincea regulă spune: „Ceavdarii sînt exemplu atît în clasă, cît şi în afară de clasă, pentru că ei vor să devină pionieri". Ei ştiu ce înseamnă cravata roşie, insigna şi steagul, ajută pe cei mici, stimează pe cei mari şi pe profesori şi ştiu cînd este ziua onomastică a părinţilor. Desenele şi ilustraţiile de pe panou reflectă aceste îndatoriri.

Ultima regulă a ceavdarilor se intitulează astfel: „Ceavdarii iubesc munca şi îşi ajută colegii". Pe panouri sînt înfăţişate desene din care se vede cum ceavdarii adună maculatură, îşi ajută părinţii, ştiu să-şi coase un nasture, să-şi facă pantofii şi sînt întotdeauna curat îmbrăcaţi. Micii purtători ai cravatelor albastre (ceavdarii poartă cravate albastre, spre deosebire de pionierii care poartă cravate roşii) sînt astfel educaţi încît cunosc şi respectă aceste reguli. Ei ştiu că numai îndeplinind aceste îndatoriri pot deveni mai tîrziu pionieri.

Un mijloc important de educare patriotică şi cetăţenească a tineretului şcolar, căruia i se acordă o atenţie deosebită în şcolile din R.P. Bulgaria, îl constituie excursiile. Ele dau posibilitatea elevilor să-şi îmbogăţească cunoştinţele în domeniul ştiinţei, culturii şi artei. Totodată, cunoaşterea nemijlocită a frumuseţilor şi bogăţiilor patriei, a realizărilor obţinute de poporul muncitor, ajută la formarea convingerilor şi a conştiinţei patriotice a elevilor, le dezvoltă dragostea pentru marile înfăptuiri obţinute sub conducerea partidului. In afara excursiilor care se organizează în timpul vacanţelor şi în cursul anului şcolar, în planul de învăţămînt mai sînt prevăzute excursii şi activităţi patriotice de 6—12 zile, pentru fiecare clasă. Pentru a veni în sprijinul şcolilor, statul a creat înlesniri, hotărînd reducerea cheltuielilor de transport pe căile ferate şi maritime cu 75% pentru grupurile de elevi excursionişti care depăşesc 20 de persoane şi organizarea unor baze turistice în centrele ţării importante din punct de vedere economic, cultural, turistic etc.

In cadrul excursiilor se urmăreşte pe de o parte aprofundarea şi fixarea cunoştinţelor primite de elevi la diferite discipline, iar pe de altă parte folosirea acestor

cunoştinţe ca mijloc de întărire a educaţiei patriotice. Itinerariile excursiilor prevăd vizitarea unor localităţi şi centre culturale şi sociale mai importante care amintesc de trecutul glorios de luptă al poporului, de activitatea desfăşurată de partizani în lupta împotriva fascismului. De multe ori, şcolile organizează excursii cu teme: „Să cunoaştem locurile unde s-a născut şi a luptat Gheorghi Dimitrov", „Să cunoaştem locurile unde a trăit şi a luptat partizana Vela Peeva" etc. Profesorii şi învăţătorii subliniază astfel mai mult lupta desfăşurată de cei mai buni fii ai poporului, eroismul de care au dat dovadă urmînd drumul indicat de Partidul Comunist Bulgar pentru înlăturarea vechii orînduiri şi construirea socialismului. Cunoscînd aceste locuri istorice, elevii învaţă să preţuiască mai mult realizările obţinute de oamenii muncii în toate domeniile de activitate.

Ministerul Învăţămîntului şi Culturii, Comitetul Central al Comsomolului Dimitrovist şi Comitetul uniunii turiştilor au organizat expediţia dimitrovistă „Pe drumul de luptă al partidului", în două etape: prima etapă în anul 1961, iar cea de-a doua în anul 1962. Expediţia s-a organizat în cinstea primului Congres al Partidului Social-Democrat Bulgar ţinut la Buzludja şi a celei de-a 80-a aniversări de la naşterea marelui fiu al poporului bulgar, militant de seamă al mişcării muncitoreşti internaţionale, Gheorghi Dimitrov. La ea participă, începînd cu acest an, unităţi şi detaşamente de pionieri, cluburile „Tînărul turist" de pe lîngă casele de pionieri şi organizaţiile de tineret din şcolile de 7 ani, medii, profesionale şi tehnice.

În expediţia dimitrovistă participanţii cunosc construcţiile noi ale socialismului, vizitează uzine, fabrici, mine, gospodării agricole de stat, gospodării agricole colective, şantiere de construcţii etc. Ei organizează întîlniri cu eroi ai muncii socialiste, cu fruntaşi din producţie, cu brigăzi de muncă ale tineretului. Micii turişti cunosc în timpul expediţiei momentele mai principale din istoria Partidului Comunist Bulgar, acţiuni ale detaşamentelor de partizani ş.a.

Şcolarii vizitează muzeele care oglindesc lupta revoluţionară a poporului, locurile istorice legate de activitatea partidului, de activitatea lui Gheorghi Dimitrov şi a altor comunişti de seamă. Elevii desfăşoară o muncă patriotică susţinută, ei îngrijesc monumentele, mormintele eroilor căzuţi pentru eliberarea patriei, organizează în şcoli vitrine cu aspecte din lupta desfăşurată de comunişti în anii ilegalităţii şi din realizările obţinute de oamenii muncii conduşi de partid în anii de după eliberare. Detaşamentele de pionieri care participă la expediţie trebuie să efectueze cel puţin un itinerariu interregional şi două itinerarii locale, iar elevii din şcolile medii, profesionale şi tehnice cel puţin două itinerarii interregionale şi două itinerarii locale. Pentru aceasta sînt atraşi cît mai mulţi elevi în rîndurile turiştilor şi ale purtătorilor de insigne: „Tînărul turist", „9 Septembrie", „Turist al R.P. Bulgaria" etc. Munca detaşamentelor participante la expediţie este organizată în strînsă legătură cu cerinţele programei muncii educative din şcoală şi cu prevederile pentru obţinerea distincţiilor pioniereşti.

Prima etapă a acestei expediţii a început în acest an şi a urmărit în special efectuarea excursiilor locale şi participarea pionierilor din detaşamentele evidenţiate la întîlnirea turistică de la Buzludja, organizată la 2 august a.c. cu prilejul celei de-a 70-a aniversări de la primul congres socialist (august 1891), la care a fost creat Partidul Social-Democrat Bulgar. Sub influenţa Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie, partidul marxist al proletariatului din Bulgaria, condus de Gheorghi Dimitrov, s-a înarmat cu învăţătura leninistă şi s-a transformat într-un partid de tip nou.

Etapa a II-a a expediţiei se desfăşoară în 1962, cînd se continuă excursiile interregionale şi locale etc. Aceste expediţii sînt conduse de comandamente regionale şi locale, înfiinţate în acest scop. Aceste comandamente îşi întocmesc planuri concrete de

acțiune, punînd accent deosebit pe atragerea pionierilor și elevilor la excursii, aprovizionarea școlilor cu echipament sportiv și alte materiale necesare.

Pentru a veni în ajutorul elevilor care participă la expediție și a comandamentelor regionale și locale, sînt editate materiale cuprinzînd hărți și schițe, recomandări de itinerarii pentru excursiile locale și interregionale din țară. Pregătite în acest fel, excursiile sînt un minunat mijloc de realizare a odihnei active a elevilor, de călire a organismului, de educare în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar.

Un alt mijloc pentru întărirea educației patriotice a elevilor îl constituie sărbătorile tradiționale din școli. Ele sînt organizate în amintirea personalității al cărei nume îl poartă școala.

In R.P. Bulgaria fiecare școală și clasă de elevi poartă fie numele unor eroi ai clasei muncitoare, fie numele unor oameni de seamă, oameni de știință, artă și cultură. Numele ales în clasa I se păstrează pînă în clasa a VIII-a, iar cel ales în clasa a IX-a pînă la terminarea școlii. Clasele I—VIII poartă numele unor revoluționari și luptători ai clasei muncitoare, stabiliți de organizația de ceavdari, și de organizația de pionieri. Sărbătorirea festivă are loc de obicei în ziua de naștere a personalității respective. La festivitate sînt invitați delegați ai întreprinderilor unde elevii își desfășoară activitatea productivă, părinții copiilor, rude și cunoscuți etc. Cu această ocazie, se instituie concursuri pe teme legate de cunoașterea vieții și activității personalității respective, se organizează expoziții și diverse acțiuni prin care elevii cunosc mai bine viața și activitatea celui sărbătorit.

Festivitățile tradiționale legate de numele ce-l poartă școlile întăresc sentimentul de prețuire și recunoștință față de oamenii de seamă ai poporului care și-au închinat viața luptei pentru fericirea celor mulți.

Pregătirile în vederea desfășurării programului zilei respective sînt consemnate într-o cronică-letopiseț, care se găsește în fiecare școală. De asemenea, în această cronică se scriu și evenimentele importante petrecute în cursul anului pe plan intern și internațional. De exemplu, în cronica-letopiseț a Școlii medii politehnice „Constantin Fotinov din Burgas se află consemnate atît pregătirea și desfășurarea serbării din această școală, cît și alte evenimente mai importante: eclipsa de soare, asasinarea mișelească a eroului național al poporului congolez — Patrice Lumumba — zborul primului om în Cosmos — Iuri Gagarin — și altele, menționîndu-se și acțiunile ce au avut loc în școală în legătură cu aceste evenimente. De asemenea, sînt consemnate corespondențele primite de la școlile din țările prietene cu care școala poartă corespondență și impresiile delegațiilor care au vizitat școala.

Cronica-letopiseț este un document de mare valoare pentru școală și pentru județ. Ea ajută la scrierea istoriei școlii și aduce, în același timp, o contribuție însemnată la cunoașterea și scrierea istoriei județului. De pildă, Școala medie politehnică „Constantin Fotinov" din Burgas avea sarcina ca în acest an să pregătească istoria școlii. În întocmirea acestei lucrări școala a folosit cronica-letopiseț, introdusă cu zeci de ani în urmă. Colectivul care se ocupă cu elaborarea acestei lucrări se compune din profesorul de istorie, literatură, alte cadre didactice și elevi din clasele X—XI ale școlii.

La educația patriotică a elevilor contribuie și cărțile și broșurile în care se prezintă viața și activitatea unor luptători, viața și activitatea desfășurată de popor sub conducerea partidului pentru eliberarea națională și socială a țării. Ca semn al prețuirii acestor luptători, elevii confecționează diferite panouri cum sînt: „Întemeietorii Partidului Comunist Bulgar", „Revoluționarii noștri" etc. (ele cuprind unele fotografii ale

luptătorilor: Vasile Levski, Gheorghi Dimitrov, Liubov Karavelov, Hristo Botev, Gheorghi Racovski şi alţii, însoţite de o scurtă notiţă biografică etc.). Aceste panouri sînt expuse în şcoală, la casele şi Palatul Pionierilor.

Elevii cunosc astfel viaţa şi activitatea luptătorilor comunişti din R.P. Bulgaria, a luptătorilor care au trăit în localitatea sau judeţul în care ei învaţă. Aşa, bunăoară, toţi elevii şcolilor din judeţul Burgas ştiu că în timpul celui de-al doilea război mondial judeţul lor a dat peste 108 jertfe din rîndurile partizanilor. În multe şcoli există hărţi confecţionate de elevi, cu ajutorul cadrelor didactice, pe care sînt însemnate localităţile în care au luptat şi au căzut eroic aceşti partizani, luptători pentru libertatea şi independenţa ţării. Elevii cunosc şi copii-eroi: pe Mitco Polouzov, pe Detelina Minceva, pe Sava şi pe Vasil Cacareşcov, pe Marin Popov, pe Stevco Craicev, pe Ivan Bondacov, pe Nicola Nacov şi pe mulţi alţii, care în timpul celui de-al doilea război mondial au ştiut să apere cu preţul vieţii patria împotriva invadatorilor fascişti. În amintirea copiilor-eroi multe detaşamente de ceavdari şi de pionieri au primit denumirea acestora. Portretele acestor eroi, însoţite de notiţe biografice, se află expuse în sălile de clasă, în camera ceavdarilor sau pionierilor, în casele şi Palatul Pionierilor.

Cadrele didactice din şcoală se preocupă ca în aceeaşi măsură în care elevii cunosc trecutul glorios de luptă al poporului, să cunoască şi realizările obţinute de oamenii muncii bulgari în anii regimului democrat-popular. Acest lucru se realizează atît în cadrul lecţiilor, la diferite obiecte de învăţămînt, cît şi în activitatea extraşcolară şi obştească. De pildă, eroi ai muncii socialiste, fruntaşi în producţie, oameni de ştiinţă şi artă sînt invitaţi la casa pionierilor sau la şcoală pentru a vorbi elevilor despre munca lor, despre realizările obţinute de colectivele în care aceştia lucrează. Aceste întîlniri au un efect pozitiv asupra elevilor. Aşa de exemplu, pionierii de la Şcoala medie politehnică „Constantin Fotinov" din Burgas s-au angajat ca în cinstea celei de-a optzecea aniversări de la naşterea lui Gheorghi Dimitrov să sădească pomi, să adune 10 tone de hîrtie, 500 kg fructe de pădure şi plante medicinale, să amenajeze o bază turistică în comună, să organizeze o excursie în localitatea unde s-a născut Gheorghi Dimitrov, să se întîlnească cu oameni care l-au cunoscut pe Gheorghi Dimitrov şi fiecare elev să lucreze cîte 10 zile în gospodăria agricolă colectivă etc.

Elevii care activează în cercurile ştiinţifice de pe lîngă casa pionierilor au organizat o întrecere la care participă toţi pionierii. Totodată, s-au angajat să adune maculatură pentru a asigura necesarul de hîrtie pentru tipărirea cotidianului local „Cernomorski front" pe un an întreg, să adune fier vechi în vederea asigurării unei părţi din metalul necesar la construirea „Portului pionierilor" din Burgas. Această întrecere a pionierilor este condusă de un comandament, în fruntea căruia se află un muncitor decorat cu medalia de aur pentru rezultatele obţinute în producţie, îndeplinindu-şi sarcinile din planul cincinal în numai 3 ani.

Educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist este îmbinat organic cu educarea lor în spiritul internaţionalismului proletar, al solidarităţii frăţeşti cu oamenii muncii de pretutindeni. Prin conţinutul programelor şi al manualelor şcolare, prin activităţile ce se organizează în şcoală şi în instituţiile extraşcolare, se asigură educarea elevilor în spiritul internaţionalismului proletar, al preţuirii oamenilor muncii de pretutindeni. În multe şcoli din Burgas, Stara Zagora şi Sofia, vizitate de noi, există practica de a stabili în fiecare an o tematică a pavoazării şcolii care oglindeşte: „Lupta popoarelor coloniale pentru eliberarea naţională", „Lupta desfăşurată de popoarele lumii pentru apărarea păcii", „Succesele obţinute de Uniunea Sovietică şi de celelalte ţări ale lagărului socialist în dezvoltarea economiei şi culturii" etc. Sălile de clasă şi mai

ales culoarele şcolii sînt împodobite cu panouri, fotomontaje şi desene executate de elevi, conform tematicii stabilite.

Pentru a cunoaşte viaţa şi lupta oamenilor muncii din alte ţări, în şcoli sînt organizate „colţuri ale prieteniei", unde sînt expuse diferite materiale, de exemplu: corespondenţe, insigne, obiecte lucrate de elevii din ţările cu care şcoala poartă corespondenţă. De asemenea, în casele de pionieri şi la Palatul Pionierilor din Sofia sînt organizate „săli ale prieteniei", unde sînt colecţionate şi prezentate materiale pionereşti, lucrări de artă populară din ţările frăţeşti, precum şi unele obiecte lucrate în cadrul cercurilor ştiinţifice.

Un rol important în rezolvarea sarcinilor educaţiei comuniste a elevilor îl au **cinematograful, teatrul, radioul, televiziunea** etc. Pe ecran, copiii văd imaginile eroilor preferaţi, aspecte din lupta de eliberare naţională şi socială a ţării. Ei au posibilitatea să cunoască, pe această cale, aspecte din viaţa oamenilor muncii din ţările socialiste, succesele lor în construirea socialismului, aspecte din lupta de eliberare naţională a popoarelor din colonii, lupta pentru pace desfăşurată de oamenii muncii din întreaga lume.

Una din şcolile medii din oraşul Burgas, pe care am vizitat-o, are cinematograf propriu. Această şcoală posedă peste 60 filme de producţie indigenă, cît şi din alte ţări prietene. Aci am vizionat, alături de un film bulgar, filmul romînesc de scurt metraj „Ciocîrlia" şi altele.

Pentru a cunoaşte mai bine diferite aspecte din viaţa unor popoare, obiceiuri, cîntece, dansuri etc. elevii, sub îndrumarea profesorilor, se ocupă de culegerea unor materiale (ziare, fotografii, scrisori) ce oglindesc aspecte din viaţa oamenilor muncii şi a copiilor. Ei stabilesc legături cu elevii din alte ţări, fac schimb de materiale cu aceştia, vizionează filme şi piese de teatru din dramaturgia ţărilor respective şi invită în şcoală studenţi străini care-şi fac studiile în R.P. Bulgaria. Cercurile de teatru din şcoli pregătesc diferite piese de teatru din ţările prietene. Sfîrşitul anului şcolar se încheie cu organizarea unei serbări. O astfel de serbare a fost dedicată şi ţării noastre, în şcolile din unul din raioanele Sofiei. La serbare au participat studenţii romîni care studiază în R.P. Bulgaria şi membri ai Ambasadei R.P. Romîne la Sofia. Aşa se explică faptul că o serie de şcoli din ţara noastră, mai ales din Bucureşti, cum sînt Şcolile medii „Zoia Kosmodemianskaia", „Nicolae Bălcescu", „Gheorghe Lazăr" şi altele sînt cunoscute cadrelor didactice şi elevilor bulgari.

O atenţie deosebită se acordă schimburilor pe bază de reciprocitate între diferite ţări, sub forma **excursiilor şi a taberelor.** Pe litoralul bulgar al Mării Negre, în apropiere de Varna, se organizează în fiecare an tabăra internaţională „Gheorghi Dimitrov", în care îşi petrec vacanţa, alături de elevi bulgari, elevi din zeci de ţări. Aici şcolarii se cunosc îndeaproape şi se împrietenesc. În acelaşi timp, elevii vizitează o serie de oraşe importante, de exemplu oraşele: Varna, Neseber, Pomorie, Sozopol, Plovdiv ş.a. Înainte de plecare ei vizitează Sofia, unde cunosc monumentele mai importante ale oraşului, muzeele, teatrele, instituţiile de învăţămînt şi cultură şi diferite uzine şi întreprinderi.

Prieteniile ce se leagă între elevi în tabără, în excursii şi prin celelalte mijloace arătate, pun o temelie solidă apropierii dintre tineretul Republicii Populare Bulgaria şi tineretul altor ţări.

La întărirea muncii de educaţie potriotică şi internaţionalistă contribuie şi activitatea desfăşurată de unele **ansambluri şi coruri** alcătuite din elevi. Unul din acestea este corul „Bodra Smeana" (Schimbul vioi) al Palatului Pionierilor din Sofia, care numără în rîndurile sale peste 300 de pionieri. În repertoriul acestui cor, ca şi al multor altora

din țară, sînt înscrise, în afară de cîntece patriotice și pionierești bulgare, și diferite cîntece legate de lupta pentru pace, precum și cîntece și dansuri ale diferitelor popoare. Corul „Bodra Smeana" s-a bucurat de o apreciere deosebită nu numai în Bulgaria și în țările socialiste, dar și în unele țări capitaliste (Austria, Belgia, Italia ș.a.).

În desfășurarea muncii de educație un rol important îl are profesorul diriginte. În consiliul diriginților din fiecare școală se discută periodic diferite probleme ale muncii educative. Experiența bună a unor diriginți este recomandată spre a fi folosită și de ceilalți profesori. În școli se stabilesc anumite teme care sînt experimentate de diriginți timp de 1—2 ani. De pildă, la una din școlile medii din Burgas s-a stabilit în consiliul diriginților, încă din anul 1959, ca profesorii diriginți să-și organizeze munca avînd în vedere tema: „Rolul dirigintelui în îmbunătățirea muncii de educație în școală". Pe baza acestei teme, diriginții și-au organizat munca timp de 2 ani, fiecare alegîndu-și pentru cercetare probleme legate de tema generală fixată. Astfel de probleme s-au referit la „Organizarea unui colectiv de elevi puternic și omogen", „Prietenia între elevi", „Aplicarea recompenselor și pedepselor în școală", „Munca dirigintelui cu părinții", „Munca dirigintelui cu detașamentul de pionieri și activul pionieresc" etc. Organizația de partid din școală și organizația de tineret, directorul și directorii adjuncți, instructorul superior de pionieri ajută profesorii diriginți în organizarea muncii lor și în pregătirea temelor pe care le expun în fața colectivului pedagogic al școlii.

Aceste expuneri, care se desfășoară sub forma unor „Lecturi pedagogice", ilustrează bogata experiență pedagogică a profesorilor și sînt un mijloc important de cunoaștere, popularizare și generalizare a experienței pedagogice înaintate, de aprofundare a unor probleme importante, legate de munca educativă din școală. Ele durează două zile și se încheie cu vizitarea unor expoziții, a unei întreprinderi mai importante, a unei școli cu rezultate bune în munca instructiv-educativă.

Profesorul diriginte nu-și limitează activitatea numai la unele probleme pe care le rezolvă în cadrul orelor de dirigenție, ci desfășoară o largă activitate în cadrul procesului instructiv-educativ din școală, ține strînsă legătură cu comitetul de părinți și cu colectivul de conducere al clasei, cu care colaborează îndeaproape în vederea educației comuniste a tineretului școlar.

Aceste cîteva aspecte legate de munca de educație comunistă desfășurată în școlile din R.P. Bulgaria scot în evidență preocuparea cadrelor didactice, sub directa îndrumare și conducere a organizațiilor de partid, de a îmbunătăți și ridica la un nivel din ce în ce mai înalt munca educativă în rîndurile elevilor.

IOAN BÎRNA

Învățămîntul seral în țările socialiste

REPUBLICA POPULARĂ BULGARIA

În cei 17 ani care au trecut de la eliberarea Bulgariei de sub jugul fascist, poporul bulgar a dobîndit mari succese pe drumul construcției socialiste în toate ramurile economiei naționale și în înfăptuirea revoluției culturale.

În anul 1958 a fost lichidat analfabetismul. 1 190 000 de cetățeni au primit pregătire elementară, 251 000 — pregătire medie și peste 68 000 — pregătire supe-

rioară. Aceste realizări apar ca deosebit de importante dacă ne reamintim de situaţia învăţămîntului bulgar în 1944, cînd 27% din localităţile ţării nu aveau şcoli, 50% dintre localurile de şcoli erau distruse în urma războiului şi exista un număr mare de analfabeţi. În momentul de faţă fiecare al şaselea locuitor al ţării este încadrat într-o anumită formă de învăţămînt.

În Republica Populară Bulgaria s-a înfăptuit învăţămîntul general obligatoriu de 7 ani, s-a extins considerabil învăţămîntul mediu, s-a reconstituit din temelii sistemul învăţămîntului profesional. În faţa muncitorilor s-au deschis larg porţile spre învăţămîntul superior. În sistemul de învăţămînt, un loc important îl ocupă şcoala serală, înfiinţată în 1946 prin hotărîrea Adunării Populare. Numărul muncitorilor, ţăranilor şi funcţionarilor care învaţă în aceste şcoli a ajuns, în 1961, la 23 000 şi este în continuă creştere. Pînă în 1960 prin reţeaua şcolilor serale au obţinut o pregătire medie completă peste 15 000 de muncitori.

În şcolile serale pot învăţa toţi muncitorii, care au împlinit vîrsta de 17 ani. În prezent Consiliul de Miniştri al R.P. Bulgaria, printr-o hotărîre a trasat sarcina conducerii întreprinderilor şi organelor de învăţămînt şi a chemat organizaţiile sindicale şi de tineret să asigure şcolarizarea medie a tuturor muncitorilor sub vîrsta de 30 ani, cu pregătire medie incompletă. În legătură cu aceasta se prevede lărgirea considerabilă a reţelei şcolilor serale.

În Republica Populară Bulgaria există trei tipuri de şcoli serale: 1) cu clasele V—VII; 2) cu clasele VIII—XI şi 3) cu clasele V—XI. S-au înfiinţat şcoli serale în localităţile în care sînt cel puţin 150 de muncitori doritori să înveţe. În alte localităţi s-au înfiinţat clase serale — după necesităţi — în cadrul şcolilor de zi. Numărul de elevi necesar pentru înfiinţarea unei asemenea clase este de 15—20.

Procesul de învăţămînt în şcolile serale se înfăptuieşte în 4 sau 5 zile pe săptămînă, cîte 4 ore pe zi.

Învăţămîntul seral se desfăşura pînă în 1960 pe baza planurilor de învăţămînt, a programelor şi manualelor elaborate pentru învăţămîntul de zi. Singura deosebire în acest sens consta în scoaterea din planul de învăţămînt al şcolii serale a unor obiecte ca: muzica, desenul, educaţia fizică şi munca manuală.

Adoptarea „Legii privind întărirea legăturii şcolii cu viaţa şi continua dezvoltare a învăţămîntului în Republica Populară Bulgaria" a pus unele sarcini noi şi în faţa învăţămîntului seral. Şcolile serale trebuie să le dea muncitorilor-elevi nu numai cunoştinţe de cultură generală, ci să le ofere şi posibilitatea de a-şi ridica calificarea profesională, pentru a putea munci cu succes în condiţiile producţiei actuale — mecanizată şi automatizată.

Pentru realizarea acestei sarcini, în anul şcolar 1960—1961 în şcolile serale s-a introdus un nou plan de învăţămînt, care cuprinde un număr de 16 ore teoretice pe săptămînă, în afara consultaţiilor.

Noul plan de învăţămînt, pe lîngă obiectele de cultură generală, prevede şi studierea construcţiilor de maşini, a automobilului şi a electrotehnicii. În afară de aceasta, în plan sînt prevăzute 5 ore săptămînal pentru studierea teoretică şi practică, în mod facultativ, a unei specialităţi.

Introducerea noului plan de învăţămînt impune şi elaborarea unor programe şi manuale speciale pentru şcolile serale. Aceasta constituie o sarcină imediată pentru colectivele de pedagogi care lucrează în învăţămîntul seral.

Pentru a se asigura desfăşurarea procesului instructiv-educativ la un înalt nivel ştiinţific şi metodic, în şcolile serale se încadrează cele mai bune cadre didactice, care au experienţă îndelungată în învăţămînt. Norma acestor cadre didactice este cu două ore mai mică decît a celor din învăţămîntul de zi, deşi condiţiile de salarizare sînt aceleaşi.

Muncitorilor-elevi din şcolile serale statul le acordă prin lege o serie de înlesniri, menite să contribuie la îmbinarea cu succes a muncii în producţie cu învăţătura. Astfel, aceşti muncitori, în zilele de şcoală, lucrează cu o oră mai puţin în producţie şi primesc salariul integral. În afară de aceasta, li se acordă un concediu plătit de şase zile în timpul examenelor, iar în clasa a XI-a un concediu plătit de 12 zile.

Muncitorii, elevi ai şcolilor serale, sînt sprijiniţi şi de întreprindere, de organizaţiile politice şi obşteşti. Acestea îi ajută pe muncitorii-elevi în procurarea manualelor şi a rechizitelor şcolare, organizează săli de lectură pentru ei, acordă premii celor care obţin rezultatele cele mai bune la învăţătură etc.

Toate aceste măsuri, menite să uşureze munca muncitorilor-elevi, vin în întîmpinarea activităţii susţinute duse de cadrele didactice în scopul de a păstra acelaşi număr de elevi, înscrişi la învăţămîntul seral, pînă la absolvirea şcolii.

Înlesnirile acordate de stat acestor elevi demonstrează, de asemenea, grija deosebită a Partidului Comunist Bulgar şi a guvernului pentru ridicarea nivelului de cultură generală şi tehnică al poporului muncitor.

E. C.

REPUBLICA POPULARĂ CHINEZĂ

Dezvoltarea impetuoasă a economiei Republicii Populare Chineze necesită pregătirea unui număr mare de specialişti pentru toate ramurile industriei şi agriculturii. Conform datelor statistice, numai într-o singură ramură — mecanizarea agriculturii — sînt necesari 500 000 ingineri agronomi şi 2 milioane de mecanizatori. Alfabetizarea unui număr mare de analfabeţi, realizată de regimul democrat-popular, precum şi larga mişcare populară îndreptată spre însuşirea cuceririlor ştiinţei şi culturii, explică grija deosebită acordată de Partidul Comunist Chinez şi de guvern problemelor dezvoltării învăţămîntului. Cîteva cifre sînt semnificative în acest sens: în ultimii zece ani în R. P. Chineză au învăţat să scrie şi să citească peste 100 milioane de oameni, iar în prezent numărul acelora care învaţă la cursurile de alfabetizare şi în învăţămîntul seral a atins aproximativ un milion şi jumătate.

Alături de măsurile menite să asigure lichidarea analfabetismului, se prevede extinderea la maximum a reţelei şcolilor serale. Sarcina acestor şcoli este de a ridica nivelul de cultură al muncitorilor ocupaţi în producţie şi de a contribui la lichidarea deosebirilor esenţiale dintre oraş şi sat, dintre munca intelectuală şi cea fizică.

În anul şcolar 1960—1961 în învăţămîntul seral au studiat peste 33 milioane de muncitori. Numai în şcolile serale organizate pe lîngă marile întreprinderi industriale învaţă peste 16 milioane de oameni ai muncii, ceea ce reprezintă 57% din numărul total al muncitorilor şi funcţionarilor ocupaţi în industria ţării, sub vîrsta de 40 de ani.

În oraşul Tianţzin, care ocupă locul al doilea pe ţară în ceea ce priveşte volumul producţiei industriale, din 12 milioane de locuitori, 1 670 000 învaţă în şcolile serale

şi fără frecvenţă. La uzinele constructoare de maşini din Taiuan în anul şcolar trecut 74% din muncitori au învăţat în şcoli medii serale sau fără frecvenţă. În oraşul minier Fuşun, unde 85% din muncitori au fost neştiutori de carte, analfabetismul a fost lichidat, iar în momentul de faţă aproape toţi minerii învaţă în şcolile medii serale.

În ceea ce priveşte învăţătura, nici satul chinez nu rămîne în urma oraşului. Peste 65 milioane de ţărani învaţă la cursurile de alfabetizare şi peste două milioane în şcolile serale.

Conform cerinţelor dezvoltării agriculturii, în şcolile serale săteşti, pe lîngă cunoştinţele de cultură generală, se predau şi cunoştinţe agronomice ca: mecanizarea agriculturii, legumicultura, apicultura, zootehnia şi elemente de medicină veterinară. De asemenea, se acordă o atenţie deosebită formării unor deprinderi practice, necesare în producţia agricolă. În acest scop, pe lîngă şcolile medii serale săteşti, se organizează loturi agricole experimentale, ferme şi ateliere.

Cadrele didactice care predau în învăţămîntul seral, acordă o deosebită atenţie perfecţionării metodicii lecţiilor.

În predarea bazelor ştiinţelor se folosesc larg materialele intuitive, la confecţionarea cărora iau parte şi elevii. Astfel, de exemplu, muncitorii din oraşul Kunmin au hotărît să confecţioneze pentru şcoala serală a întreprinderii tot materialul didactic, inclusiv aparatele necesare în predarea fizicii, chimiei, biologiei şi a altor discipline.

Dezvoltarea spiritului de independenţă al muncitorilor-elevi, formarea priceperii de a aplica cunoştinţele teoretice în practică, constituie, de asemenea, preocupări de seamă ale cadrelor didactice din învăţămîntul seral. În vederea realizării acestor obiective se organizează demonstraţii, lucrări de laborator, se fac excursii şi vizite, se alcătuiesc colecţii, se confecţionează material didactic etc.

După terminarea învăţămîntului mediu seral mulţi muncitori îşi continuă studiile în învăţămîntul superior — la cursurile serale. Majoritatea acestora lucrează în posturile de conducere ale industriei, ca maiştri, şefi de secţii, şefi de schimburi, directori etc. De exemplu, comunistul Goi Ven-bin în ultimii zece ani a parcurs drumul de la elev al şcolii medii serale pînă la postul de director adjunct al Uzinelor de produse emailate din Ciunţin. Despre drumul parcurs, el povesteşte laconic: „Odată am însoţit o delegaţie de oaspeţi care au dorit să viziteze uzina noastră. În laborator s-au interesat în mod deosebit de utilajul nou folosit acolo şi mi-au adresat o serie de întrebări la care nu am putut să răspund. Totodată, în uzina noastră am avut şi unele rebuturi. Împreună cu alţi muncitori, am încercat să găsim cauzele acestei situaţii şi să le înlăturăm. Nu am reuşit, pentru că nu aveam cunoştinţele necesare. Aceste două întîmplări m-au convins de necesitatea de a învăţa. Eu am terminat şcoala medie serală de pe lîngă uzină şi în prezent studiez la Institut, la cursurile serale. Am scris şi o carte „Despre principiile de bază ale elaborării emailului".

Asemenea exemple, care demonstrează modul în care muncitorii chinezi realizează cu succes revoluţia culturală, se pot da multe. Ele ilustrează setea de cunoştinţe a poporului chinez şi hotărîrea lui nestrămutată de a-şi construi, sub conducerea partidului, o economie socialistă avansată, pe baza ultimelor cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii, pentru asigurarea unei vieţi fericite, libere şi îmbelşugate.

ECATERINA CSENGERI

REPUBLICA POPULARĂ UNGARĂ

Învăţămîntul de toate gradele din R.P. Ungară a înregistrat o mare dezvoltare în anii regimului democrat-popular. Au fost obţinute succese remarcabile în perfecţionarea continuă a sistemului şcolar. Una din realizările de seamă ale revoluţiei culturale o constituie crearea învăţămîntului de 8 ani general şi obligatoriu, precum şi înfiinţarea învăţămîntului pentru adulţi.

Învăţămîntul pentru adulţi a luat fiinţă în anul 1945, pe baza Decretului Guvernului naţional provizoriu. Scopul acestui decret a fost asigurarea condiţiilor de învăţătură pentru toţi acei care în trecut nu au avut posibilitatea să înveţe sau au fost nevoiţi să-şi întrerupă studiile.

În ultimii ani partidul şi guvernul au acordat o deosebită atenţie dezvoltării acestei forme de învăţămînt. În raportul prezentat la Congresul al VII-lea al P.M.S.U. (decembrie 1959), vorbind despre dezvoltarea învăţămîntului, tovarăşul János Kádár a subliniat că trebuie lărgit învăţămîntul seral şi fără frecvenţă pentru a se asigura perfecţionarea muncitorilor tineri şi vîrstnici care lucrează în producţie.

Urmînd indicaţiile partidului, organele de învăţămînt şi cadrele didactice au obţinut succese însemnate în lărgirea reţelei şcolilor serale şi în cuprinderea în aceste şcoli a unui număr din ce în ce mai mare de oameni ai muncii din diferite sectoare ale economiei naţionale. Astfel, în anul şcolar 1958—1959 au fost cuprinşi în învăţămîntul seral circa 55 000 lucrători, în anul 1959—1960, 117 000, iar în 1960—1961 numărul lor s-a ridicat la 170 000. În anii puterii populare au absolvit învăţămîntul seral un număr de peste 600 000 de oameni ai muncii [1].

În prezent, învăţămîntul seral din R.P. Ungară cuprinde următoarele trepte: şcoala serală generală de 8 ani, şcoala medie serală şi fără frecvenţă pentru tineretul muncitor, secţie serală şi fără frecvenţă pe lîngă institutele de învăţămînt superior.

Importanţa ce se acordă învăţămîntului pentru adulţi se desprinde şi din „Directivele în vederea dezvoltării mai departe a sistemului de învăţămînt din R.P. Ungară" [2].

Astfel, în aceste directive se prevede ca muncitorilor să li se asigure condiţiile necesare pentru a-şi continua studiile în diferite tipuri de şcoli. Vor fi dezvoltate în primul rînd şcolile de pe lîngă uzine, de pe lîngă cooperativele agricole de producţie şi gospodăriile agricole de stat, unde se pot organiza clase pe schimburi, care să se adapteze la forma de organizare a muncii în întreprinderile industriale şi agricole.

Traducerea în viaţă a directivelor va avea ca rezultat mărirea numărului de şcoli de pe lîngă uzine şi cooperative agricole de producţie şi consolidarea lor. Experienţa de pînă acum a arătat că aceste şcoli dau cele mai bune rezultate în ce priveşte legătura învăţămîntului cu locul de muncă al elevilor.

Dezvoltarea învăţămîntului pentru adulţi — pe baza directivelor Congresului al VII-lea al P.M.S.U. — ridică o serie de sarcini tot mai complexe în faţa lucrătorilor din învăţămînt. Aceasta se oglindeşte şi în presa de specialitate din R.P. Ungară. În articolele publicate se dezbat intens multiplele probleme ale învăţămîntului seral,

---

[1] Köznevelés, nr. 4/1960, p. 105.

[2] Pedagógiai szemle, nr. 10/1960.

pentru a se găsi metodele şi procedeele cele mai adecvate de înlăturare a greutăţilor existente şi de îndeplinire cu succes a sarcinilor trasate.

Una din problemele tratate pe larg în presa de specialitate a fost aceea a manualelor necesare acestor forme de învăţămînt. Necesitatea de a asigura şcolilor serale manuale corespunzătoare a fost arătată în multe articole, autorii subliniind lipsurile cauzate procesului instructiv-educativ de inexistenţa unor astfel de manuale. Problema elaborării şi editării unor programe şi manuale specifice, destinate învăţămîntului seral, a constituit şi constituie o preocupare a organelor din învăţămînt. Ca urmare a măsurilor întreprinse, au început să apară manuale speciale pentru învăţămîntul seral, care ţin seama de particularităţile de vîrstă ale adulţilor, cărora li se predă înainte după aceleaşi programe şi manuale ca şi la cursurile de zi.

În anul şcolar 1960—1961 au fost editate manuale speciale, luîndu-se în considerare deosebirile de vîrstă ale elevilor de la învăţămîntul seral din cadrul şcolii de 8 ani. În gimnaziile serale se folosesc manualele editate pentru învăţămîntul de zi, însă Instrucţiunile Ministerului Învăţămîntului definesc volumul cunoştinţelor ce trebuie să se predea la fiecare obiect [3].

Munca pentru îmbunătăţirea programelor şi manualelor continuă. În vederea acesteia, în unele şcoli serale s-au organizat experimente, pe baza cărora se va putea determina conţinutul programelor şi volumul cunoştinţelor care trebuie să fie însuşite de către elevii-muncitori. În procesul de instruire din aceste şcoli se va folosi experienţa de viaţă şi de muncă a elevilor, pe baza căreia se vor îmbogăţi cunoştinţele lor în ramura în care lucrează.

Cadrele didactice acordă o mare atenţie problemelor de conţinut şi de organizare a lecţiilor în cadrul învăţămîntului seral. Această idee este susţinută în mai multe articole publicate în presa de specialitate. Astfel, într-un articol apărut în gazeta „Köznevelés" [4], autorul subliniază că în învăţămîntul seral rezultatele depind de buna organizare a lecţiilor, iar aceasta presupune o pregătire temeinică a profesorului de specialitate. În şcoala serală, arată în continuare autorul, materialul trebuie să fie predat cît mai concis. Problema de bază este ca profesorul să reuşească să comprime materialul în aşa fel ca aceasta să nu dăuneze continuităţii şi clarităţii cunoştinţelor.

Aici planurile lecţiilor au un rol mai mare decît la învăţămîntul de zi. Autorul este de părere că în plan este bine să se prevadă întreaga desfăşurare a lecţiei. Din plan — susţine autorul — nu poate lipsi materialul demonstrativ (de exemplu, schemele la tablă), iar înainte de lecţie profesorul să aibă pregătite desenele, hărţile pentru geografie, formulele pentru chimie, fizică, exemplele din literatură etc. Neglijarea acestor elemente face ca lecţiile să fie palide şi să nu dea rezultatele scontate. Muncitorii care vin la şcoală după o zi de muncă pot fi activi numai dacă cunoştinţele sînt predate cu competenţă, viu şi colorat.

Succesul în predare poate fi asigurat numai în condiţiile muncii comune la lecţii a profesorului şi elevilor. Într-un articol din Köznevelés [5] se arată că elevii adulţi trebuie antrenaţi mult mai intens decît copiii, întrucît aceştia au o experienţă practică mai bogată. Este indicat ca în predare să se pornească de la cunoştinţele practice ale elevilor. Pentru a fi mai bine folosită experienţa lor, se cere o pricepere deosebită din partea profesorului. De pildă, în viaţa de toate zilele, multe noţiuni ştiinţifice au

---

3 Vecerneaia sredneaia şkola, nr. 2/1961, p. 81.

4 Köznevelés, nr. 4/1961, p. 102.

5 Köznevelés, nr. 16—17, 1961, p. 523.

alte denumiri. Formula hidroxidului de calciu nu este cunoscută de toți elevii, dar fiecare din ei știe ce este laptele de var. Autorul propune ca în predare să se pornească de la denumirile cunoscute îndeobște — de exemplu să se prepare laptele de var în fața elevilor, cu participarea lor, să li se spună denumirea științifică, iar după aceea să se dea formula.

În continuare, autorul arată că și în învățămîntul seral trebuie să existe o preocupare serioasă pentru dezvoltarea gîndirii elevilor-muncitori. Această problemă trebuie să stea permanent în atenția profesorilor. Lecțiile trebuie organizate în așa fel, ca fiecare oră să contribuie la dezvoltarea gîndirii logice a elevilor. Pentru aceasta, autorul propune diferite căi în predarea cunoștințelor: sisteme de exerciții, întrebări-ghicitoare, loto etc. [6].

Experiența cadrelor care au predat mai mulți ani în școlile serale a arătat necesitatea cunoașterii cît mai temeinice a elevilor. Cunoașterea preocupărilor, năzuințelor lor dă posibilitate profesorilor să aplice diferite mijloace în predarea cunoștințelor, să folosească cele mai adecvate procedee în munca instructiv-educativă.

Experiența multor cadre didactice a arătat — subliniază în continuare autorul — că la învățămîntul seral este și mai necesar ca elevii să-și însușească materialul în timpul predării și să li se dea pentru acasă teme judicios întocmite, diferențiate și cu conținut bogat, menite să activeze gîndirea lor. Profesorul trebuie să demonstreze de fiecare dată că tot ce se învață în școală folosește și în munca practică, să lege materialul teoretic de exemple concrete, să folosească în cadrul lecțiilor filmele documentare, diafilmele, schemele etc. Este necesar — arată autorul — ca elevii să primească îndrumări precise privind munca cu manualul, tehnica luării notițelor, a alcătuirii schițelor, în general întreaga lor muncă independentă.

În multe din materialele publicate s-a dezbătut pe larg problema muncii educative în școlile serale. A fost subliniat faptul că munca educativă în învățămîntul seral este tot atît de importantă ca și în învățămîntul de zi. Ridicarea gradului de conștiință al elevilor-muncitori duce la atitudinea lor serioasă și plină de răspundere față de muncă și față de întreaga societate.

Unii autori scot în evidență, ca o particularitate a învățămîntului seral, faptul că aici frecventează elevi de diferite vîrste. În ultimii ani s-a observat că numărul celor sub 20 de ani crește, în timp ce scade numărul celor în vîrstă de peste 30 de ani [7]. Acest fapt — subliniază autorii — ridică problema înființării claselor paralele, deoarece metodele de muncă individuală cu elevii sînt diferite, corespunzător vîrstei lor, experienței lor de muncă și de viață. Ei demonstrează că în clasele cu elevi tineri trebuie să se pună mai mult accent pe educația comunistă — însușirea noțiunilor morale, formarea deprinderilor de comportare cetățenească, educarea atitudinii socialiste față de muncă etc. Cei vîrstnici au mai multă experiență de viață și de muncă. Aceștia au urmat, se presupune, unele forme de învățămînt ideologic, au activități obștești și pot constitui un sprijin de nădejde al profesorilor în educarea celor tineri.

Realizarea cu succes a sarcinilor prevăzute în „Directivele în vederea dezvoltării mai departe a sistemului de învățămînt din R.P. Ungară" va asigura instruirea și educarea tinerilor muncitori de la orașe și sate la un nivel superior, va asigura țării cadrele necesare construcției socialismului.

MAGDALENA BANTO și DINCA SOARE

---

[6] Idem.

[7] **Köznevelés, nr. 16—17, 1961.**

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

O IMPORTANTĂ LUCRARE MONOGRAFICĂ DESPRE PROBLEMELE TIPOLOGIEI UMANE *

Prin multitudinea problemelor puse în discuţie, prin înaltul nivel ideologic şi ştiinţific la care este scrisă, monografia „Tipurile de activitate nervoasă superioară la om" de conf. univ. Paul Popescu-Neveanu este, fără îndoială, o lucrare valoroasă a psihologiei romîneşti. În acelaşi timp, ea reprezintă un sprijin însemnat, un instrument de muncă pentru psihologi, pedagogi, medici, fiziologi.

Sub raportul actualităţii, este necesar de subliniat faptul că era imperios necesar o lucrare, care să trateze pe larg problemele tipologiei umane, din punctul de vedere al ansamblului şi perspectivei personalităţii.

În ultima vreme studierea intereselor, a motivelor, a aptitudinilor elevilor etc., este la ordinea zilei. O serie de lucrări recente de sinteză ca: „Psihologia preadolescentului" [1], „Psihologia şcolarului mic" [2], „Procesul învăţării în şcoala sovietică" [3] etc., reprezintă contribuţii la studiul formării şi educării tinerei generaţii. În aceste lucrări se acordă o atenţie mai mică rolului pe care-l joacă tipul de activitate nervoasă superioară în ansamblul condiţiilor interne, deci şi în educarea personalităţii. Problema nu mai poate fi neglijată şi discutarea ei merită o atenţie deosebită nu numai din partea psihologilor, dar şi a pedagogilor, a educatorilor în general.

Aşa cum arată autorul, tipul cortical este o importantă condiţie internă. Dacă caracterul se exprimă în conţinut şi semnificaţie socială — independent de tip — educarea caracterului, analiza lui psihologică presupune analiza particularităţilor tipologice: „Acestea intră cu necesitate în constituţia psihologică a persoanei. Tendinţa de excludere a tipului din sfera personalităţii înseamnă implicit tratarea sociologizantă a acesteia" (pag. 106). Pentru educaţie mai înseamnă şi promovarea unor măsuri educative şablon, ca rezultat al ignorării specificului tipologic al elevilor.

Cartea pe care o prezentăm nu este numai un bilanţ, ci şi rezultatul unor investigaţii proprii, originale, înscriindu-se, şi din acest punct de vedere, printre lucrările valoroase consacrate acestei probleme. Utilizarea metodelor, discutarea lor,

---

* **Paul Popescu-Neveanu:** „Tipurile de activitate nervoasă superioară la om", Ed. Academiei R.P.R., 1961, pag. 445.

[1] **V. A. Kruteţki şi I. S. Lukin:** „Psihologia preadolescentului", Editura de stat didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1960.

[2] „Psihologhia mladşevo şkolnika", pod. red. E. I. Ignatieva, Izdatelstvo A.P.N., R.S.F.S.R., Moskva, 1960.

[3] M. A. Danilov, Proţess obucenia v sovetskoi şkole, Ucipedghiz, Moskva, 1960.

atitudinea critică față de produsul obținut în urma aplicării metodelor relevă o deosebită exigență științifică.

Nu este în intenția prezentării de față să analizeze toate problemele pe care le tratează sau le ridică lucrarea, ci să sublinieze, îndeosebi, însemnătatea ei pentru pedagogie. Din acest punct de vedere, lucrarea este importantă, după părerea noastră, sub două aspecte principale:

1. Ca **o contribuție la înțelegerea mai temeinică a *tratării individuale* a elevilor în procesul educației**, prin discutarea și fixarea locului pe care-l ocupă tipul în ansamblul condițiilor interne și în educarea personalității;

2. Ca **o contribuție metodologică la studiul tipurilor de activitate nervoasă superioară.**

Prima problemă este tratată în primele două capitole, iar a doua în celelalte cinci.

Referitor la primul aspect, autorul subliniază, în repetate rînduri, că problema tipului nu poate fi ignorată atunci cînd se studiază personalitatea copilului.

Cercetările efectuate pînă în prezent indică faptul că tipul este prezent, ca latură dinamică, începînd cu procesele relativ simple, cum ar fi senzația. Mai pregnant, el se manifestă în cazul intereselor, voinței etc. Dacă nivelul de dezvoltare a voinței, de exemplu, nu este limitat de particularitățile de tip, nu este mai puțin adevărat și faptul că este mai dificil de format o voință puternică la coleric decît la flegmatic. De aceea, ne apare deosebit de actuală observația autorului că „din punct de vedere pedagogic este foarte important să nu imaginăm limite acolo unde ele nu există, dar este tot așa de important să cunoaștem concret particularitățile persoanei pe care o educăm, pentru a ne da seama de caracterul dificultăților cărora educația trebuie să le facă față și de metodele cele mai productive de lucru" (pag. 96).

Pentru pedagogie prezintă importanță și **relația dintre tip și temperament,** deoarece cunoașterea ei ușurează studierea copiilor în școală. Temperamentul este determinat de tip, dar nu în sens absolut. Două persoane cu caracteristici tipologice identice nu sînt, în mod absolut, identice și din punct de vedere temperamental. Stabilirea complexului tipologic trebuie să țină seama de faptul că „temperamentul nu poate fi despărțit de activitatea psihică și de conduită, el este o latură a acestora". Și mai departe: „Fiind ecoul însușirilor tipologice în sfera psihică, manifestările temperamentului depind de întregul context al activității reflexe, de structura, conținutul și însușirile stabile ale activității psihice și, în speță, de organizarea fiecărui act sau însușire psihică complexă — atitudine, trăsături de caracter etc." (pag. 102).

Constatările de mai sus duc la concluzia că sesizarea tipului și temperamentului nu este identică. Deși în orice act sau însușire psihică se manifestă și o notă temperamentală, totuși, după caz, acest fapt este mai mult sau mai puțin evident. În legătură cu aceasta, autorul arată că: „Mai mult decît în reacțiile variabile, temperamentul se descoperă în manifestările stabile de conduită. De aceea, temperamentul, ca latură a personalității, poate fi mai lesne sesizat în structura aptitudinilor și în manifestările caracterului" (pag. 102). Spre deosebire de temperament, tipul se exprimă mai pregnant în activitatea psihică și în conduită atunci cînd situațiile obiective solicită încordarea extremă a uneia din însușirile sale. El se manifestă, de asemenea, mai evident în situațiile cele mai obișnuite (mers liber, convorbiri întîmplătoare etc.).

Trăind în societate, omul își reglează în mod conștient conduita, fapt care are o deosebită valoare pentru educație. Crearea unor cerințe adecvate externe, educarea unor motive interne stabile și pozitive pot limita cu succes, parțial sau

complet, unele manifestări nedorite ale tipului. Pe de altă parte, prin educație trebuie să se urmărească stăpînirea în mod conștient a propriilor însușiri funcționale. În felul acesta, apare și mai limpede faptul că manifestările de tip pot fi dezvoltate, limitate, înfrînate sau reprimate prin sistemul de relații care stă la baza caracterului. În această ordine de idei merită discutată și **problema mascării tipului.** Condițiile de viață „promovează", într-un fel sau altul, trăsăturile de tip, de aceea fenomenul mascării tipului este destul de frecvent. „Mascarea" poate avea semnificații diferite (și acest lucru interesează în mod special pedagogia). În toate cazurile însă, ea este rezultatul condițiilor de viață ale copilului, totuși, pentru educație este valoroasă numai acea mascare care servește adaptării conduitei copilului la cerințele sociale ale colectivului din care face parte.

Precizînd rolul temperamentului în structura personalității, autorul consideră că „înțelegerea justă a locului temperamentului în structura personalității și în special în înțelegerea raportului dintre temperament și caracter presupune atît relevarea rolului specific al temperamentului, cît și faptul că el se află în indisolubilă unitate cu celelalte laturi ale personalității, printre care rolul conducător revine caracterului" (pag. 107).

În afara tipului general, autorul consacră o atenție deosebită și **tipului special de activitate nervoasă superioară.** Din punct de vedere pedagogic, o serie de precizări ale autorului merită toată atenția. Astfel, pe baza analizei în spirit pavlovist a tipului special, autorul ia poziție împotriva tendinței de „profesionalizare" a tipurilor, tendință manifestată de unii autori datorită înțelegerii înguste a teoriei pavloviste despre tipuri. Tipul special nu determină conținutul activității omului și nici nu condiționează performanțele într-un anumit sector de muncă.

Cunoașterea tipului special la elevi ridică multiple probleme. Între acestea, se detașează relația dintre tipul special, educarea aptitudinilor și orientarea profesională a elevilor. Autorul precizează că prezența unor particularități de tip special nu este suficientă pentru definirea unei aptitudini sau pentru prognosticarea ei: „Nu se pot clasifica, pur și simplu, elevii în ceea ce privește aptitudinile lor ca „artiști", „tehnicieni" și „teoreticieni" sau „gînditori" după tipurile speciale extreme. Tipul special influențează modul în care omul gîndește și creează, dar el nu predetermină mecanic nivelul performanțelor creatoare într-un domeniu sau altul" (pag. 127).

★

Cel de-al doilea aspect sub care ne-am propus să analizăm cartea (**contribuție metodologică la studiul tipurilor de activitate nervoasă superioară**), se referă la ultimele capitole, al cincilea fiind consacrat discutării datelor obținute din experimentele proprii. Utilizarea celor patru metodici de către autor (metodica întăririi verbale, metodica tabelelor de corectură, metodica experimentului asociativ-verbal, metodica biografică și a observației) constituie un exemplu de modul cum trebuie privită o metodă de cercetare, ca și valoarea și posibilitățile pe care ea le oferă. Considerăm că pentru pedagogie prezintă un interes deosebit metodica biografică și a observației, ca mijloc de studiere și cunoaștere a tipului, care este și deosebit de actuală, deoarece se leagă de studierea și caracterizarea personalității elevilor și de tratarea lor individuală în procesul instructiv-educativ. Asupra modului în care trebuie întocmite aceste caracterizări se mai duc încă discuții și se fac cercetări speciale.

(L. I. Bojovici: „Studierea psihologică a copiilor în școala-internat") [1].

Modul în care autorul utilizează metodica biografică și a observației se încadrează în preocupările pedagogilor de a găsi un model de caracterizare cît mai util și cît mai operativ.

Autorul consideră că **analiza conduitei omului apare în primul rînd ca o cercetare a caracterului**, deoarece trăsăturile de tip sînt de cele mai multe ori inaccesibile observației directe. „Sarcina cercetării biografice va fi să surprindă în fiecare manifestare a conduitei, în fiecare fapt de caracter, aspecte care sînt mai generale, care sînt proprii dinamicii corticale, oarecum independent de conținutul legăturilor temporare, de orientarea relațiilor" (pag. 287). Aceasta înseamnă că tipurile trebuie să fie studiate și determinate în cadrul unui studiu mai vast, care să cuprindă întreaga personalitate. Concluzia pedagogică practică este că trebuie întocmite în așa fel caracterizările pedagogice, încît să permită determinarea tipului o dată cu celelalte însușiri ale personalității.

Iată **criteriile** propuse de autor, în cazul în care se urmărește în mod special determinarea tipului:

1. atitudinile fundamentale (față de oameni, față de muncă, societate și față de sine);
2. gradul de dezvoltare funcțională a activității psihice;
3. interacțiunea sistemelor funcționale;
4. dinamica conduitei și a vieții afective.

Analiza datelor biografice ajută la stabilirea „istoriei" persoanei respective și implicit a tipului. Dar stabilirea istoriei persoanei este tocmai ceea ce trebuie să facă o caracterizare psihologică și pedagogică completă. De aceea considerăm că în viitor, în mod necesar, pedagogii vor trebui să țină seama de indicațiile cuprinse în lucrarea de față referitoare la tip și, pe baza lor, să includă în schema caracterizărilor și această problemă. În această ordine de idei, socotim că ar fi fost util ca autorul să se refere direct la această problemă, dată fiind importanța ei, chiar dacă prin aceasta cadrul monografic al lucrării ar fi fost oarecum depășit.

★

Fără a avea pretenția de a fi discutat în amănunt lucrarea conf. univ. Paul Popescu-Neveanu, în prezentarea de față am urmărit numai semnalarea unor aspecte care interesează direct pedagogia. O serie de alte probleme pedagogice, la care se referă implicit sau explicit lucrarea, rămîn deschise. Ele merită să fie discutate cu multă atenție și în mod special. Între acestea semnalăm: elaborarea unei metode simple, operative, de cunoaștere a elevului, care să pună în evidență și tipul; discutarea celor existente; ce concluzii pedagogice reies din fenomenul mascării tipului; cum ar trebui organizat, în mod practic, procesul instructiv-educativ și care sînt sarcinile speciale ce revin pedagogului din cunoașterea rolului pe care-l joacă tipul în formarea personalității etc.

Aceste probleme își așteaptă rezolvarea teoretică și experimentală. Existența unei bibliografii complete și la zi (după cîte cunoaștem noi, unică) va contribui la ușurarea muncii de documentare în problema tipologiei.

În încheiere, ne exprimăm convingerea că lucrarea de față se va dovedi utilă pentru activitatea teoretică și practică a psihologilor și pedagogilor.

VASILE V. POPESCU, NICOLAE RADU

[1] Psihologhiceskoe izucenie detei v școle-internate, pod. red. L. I. Bojovici, Izdatelstvo A.P.N., R.S.F.S.R., Moskva, 1960.

VECERNIAIA SREDNIAIA SKOLA

Revista „Vecerniaia Sredniaia Skola" (Școala medie serală) se adresează cadrelor didactice care predau în școlile tineretului muncitor din Uniunea Sovietică.

Revista apare de 6 ori pe an și este în al patrulea an de apariție.

Cercetînd numerele 1, 2 și 3 din anul 1961, constatăm că revista are cîteva rubrici permanente ca: „Pe drumul reorganizării" (școlii n.n.), „Instrucția și educația", „Ridicarea calificării profesionale", „Tribuna noastră", „Scrisori de la cititori", „De peste hotare", „Critică și bibliografie", „Cronică".

Un loc important în revistă îl ocupă descrierea experienței unor școli medii serale fruntașe. Astfel, în nr. 1, la rubrica **Pe drumul reorganizării** (școlii n.n.), în unele articole se prezintă experiența Școlii tineretului muncitor nr. 4 din Velikie Luki, a școlilor medii serale din Cerkassk (R.S.S. Ucraineană), din ținutul Krasnodar etc.

În numărul 2/1961, la aceeași rubrică, în articolul „Sovhozul și școala tineretului sătesc", T. G. Kuzneţov și N. P. Korobko descriu rezultatele colaborării dintre sovhoz și școala din Avciurino (regiunea Kaluga). Tot în cadrul rubricii „Pe drumul reorganizării", în același număr al revistei sînt publicate cîteva comunicări prezentate la sesiunea „Lecturilor pedagogice" a Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R. (ianuarie 1961) consacrată învățămîntului mediu seral. Semnalăm comunicarea prezentată de T. A. Șahmalieva, directoarea școlii tineretului sătesc din Dolghii Most (ținutul Krasnoiarsk), care a fost distinsă cu premiul III.

Lucrarea se ocupă de formele de legare a învățămîntului cu producția. Se arată că profesorii școlii dau elevilor teme care implică o studiere temeinică a tehnicii agricole, a diferitelor procese biologice și a procedeelor agrotehnice. Tractoriștilor și combainerilor li se dau teme de felul următor: să afle volumul unui stog, să calculeze aria unei arături, să determine sub ce unghi se așază brăzdarul plugului etc. Experiența și observațiile efectuate de elevi în producția agricolă sînt folosite în predare. În cadrul lecțiilor, elevii prezintă referate bazate pe generalizarea experienței personale. Constructorii, bunăoară, descriu felul în care folosesc ei cunoștințele de geometrie pentru executarea ferestrelor și pentru construirea acoperișurilor. La lecțiile de limbă rusă, elevii își însușesc tehnologia agrotehnică și de producție. Profesorii de la această școală au obținut rezultate foarte bune și datorită faptului că au studiat cu atenție pe elevi, au aplicat creator metoda tratării individuale, găsind procedee și mijloace adecvate de lichidare a lacunelor din cunoștințele elevilor.

Pe linia împărtășirii experienței pozitive, sub titlul „Avîntul din Taghil", în nr. 3 al revistei sînt prezentate o serie de articole, din care cititorul poate să-și formeze o imagine completă despre munca din cele 30 de școli ale tineretului muncitor din Nijnii Taghil, în care învață aproximativ 14 000 elevi. Semnalăm articolele: „Orașul învață" de N. T. Ciumalov, secretarul comitetului orășenesc de partid; „Comsomoliștii din Taghil păşesc în viitor" de I. A. Putilov, șeful secției de propagandă și agitație a comitetului orășenesc al comsomolului; „Muncitorii își însușesc cunoștințele" de F. R. Filippov, șeful secției de învățămînt etc.

Deosebit de amănunțit este descrisă experiența Școlii tineretului muncitor nr. 2 de pe lîngă uzina constructoare de vagoane, denumită, pe bună dreptate, „școală-laborator", „școală-muzeu". V. N. Partin, directorul școlii, în articolul „Un scop de dragul căruia merită să muncești", prezintă munca colectivului pedagogic. El

subliniază, între altele, că succesele realizate de școală în ce privește buna pregătire a elevilor se datorează, în mare parte, grijii pentru îmbunătățirea bazei materiale a școlii, care posedă cabinete didactice bine utilate, ateliere instructive, lot experimental. Problema componenței claselor a fost rezolvată în felul următor: s-au creat grupe pe profesiuni — electricieni (2 clase), strungari (2 clase), lăcătuși (2 clase).

E. I. Efimova, director de studii, în articolul: „Măiestria pedagogică", analizează, în special, modul în care se realizează legătura instrucției cu producția. Profesorii de fizică, de exemplu, se pregătesc împreună pentru lecțiile și lucrările de laborator. Ei elaborează în comun planurile tematice, avînd în vedere specificul muncii elevilor din clasele respective, stabilesc metodele ce vor fi folosite în predarea diferitelor capitole prevăzute în programă, și se preocupă de găsirea celor mai eficiente căi de activizare a gîndirii elevilor. Una dintre acestea este stabilirea unor legături între temele și capitolele de fizică și industria modernă sau îmbogățirea materialului teoretic cu exemple din munca elevilor în producție. Pentru acest din urmă scop, profesorii au studiat, în amănunt, problemele industriei constructoare de vagoane. În urma acestui studiu, teme ca „Termostatele", „Motoarele cu ardere internă", „Turnarea metalelor" sînt însușite mult mai temeinic de către elevi. Studierea proprietăților elementelor chimice de către elevi se face în cadrul lucrărilor de laborator. Elevii efectuează experiențele în mod independent, întocmesc ecuațiile reacțiilor chimice și stabilesc proprietățile elementelor chimice și ale combinațiilor acestora.

V. V. Makarinskaia în articolul „Munca e grea, dar nobilă", împărtășește experiența sa de dirigintă și descrie metodele educative folosite. S. M. Zilberstein, profesoară de chimie, în articolul „Cunoștințele spulberă întunericul mistic", se ocupă de cîteva probleme ale educației ateiste, care ocupă un loc important în sistemul muncii instructiv-educative în Școala tineretului muncitor nr. 2 din Nijnîi-Taghil.

În cadrul rubricii „Instrucția și educația" sînt publicate articole cu un conținut foarte variat. În nr. 1 din 1961, semnalăm articolul lui I. I. Povarkov „Bazele cunoștințelor politice în școală", în care se analizează detaliat temele acestei noi discipline introduse în școală, disciplină care urmărește însușirea de către elevi a celor mai actuale probleme ale teoriei și politicii P.C.U.S., formarea concepției materialist-dialectice despre lume, educația tinerei generații în spirit comunist.

În același număr al revistei, la aceeași rubrică, sînt publicate patru articole care tratează despre legătura învățămîntului cu viața, cu producția. M. P. Popov, profesor de fizică la Școala tineretului muncitor din Kursk, descrie felul în care se bazează pe experiența în producție a elevilor, pe exemplele luate din producție, pentru a preda esența legilor și fenomenelor fizice. În clasele mari, după parcurgerea fiecărui capitol de fizică se organizează așa-numitele „lecții de tehnică", în cadrul cărora se sistematizează materia capitolului parcurs, cu aplicații la necesitățile practice ale elevilor și se predau unele cunoștințe suplimentare, necesare înțelegerii conștiente a proceselor de producție.

În cadrul aceleiași rubrici este publicat articolul semnat de L. M. Panceșnikova „Despre unele particularități ale predării geografiei". Autoarea ridică problema materialelor didactice intuitive folosite în școala tineretului muncitor și subliniază necesitatea utilizării unor scheme și tablouri prin care se sistematizează materialul predat. Tot în cadrul aceluiași articol se ridică problema verificării cunoștințelor elevilor. Elevilor adulți nu trebuie să li se ceară simpla memorare

a materialului faptic, ci profesorul trebuie să caute ca elevii, în răspunsurile lor, să știe să sistematizeze materia parcursă, să folosească diferitele hărți din atlase și manuale.

În numărul 2 al revistei, la rubrica „Instrucție și educație", G. I. Dorofeeva, în articolul „Verificarea și aprecierea cunoștințelor elevilor", dezbate problema ridicată de K. Moskalenko în revista „Narodnoe obrazovanie" nr. 10/1959. Autoarea este de părere că verificarea cunoștințelor trebuie efectuată în cadrul fiecărei lecții și că în școlile tineretului muncitor cele mai bune rezultate dau întrebările-probleme.

La lecțiile de comunicare a cunoștințelor noi, verificarea se poate face și în timpul fixării. În acest scop, profesorul cere elevilor să răspundă la cele mai importante probleme ale temei expuse, le propune să rezolve probleme.

Materiale interesante sînt înserate în cadrul rubricii **„Ridicarea calificării profesionale"**. În nr. 1 atrage atenția articolul lui V. M. Rozentuller „Muncitorii studiază problemele economiei concrete". La Școala medie a tineretului muncitor din Krasnoselie s-a introdus un curs facultativ intitulat „Organizarea economiei". Programa cursului, întocmită de profesorii școlii, prevede familiarizarea elevilor cu următoarele noțiuni: procesul de producție, operațiile de producție, norma de timp pe unitate de produs, norma de muncă, poductivitatea muncii și căile de ridicare a acesteia, prețul de cost și căile de scădere a prețului de cost, organizarea muncii în întreprinderile socialiste. De asemenea, în cadrul cursului se mai studiază următoarele probleme: planul de stat — lege a dezvoltării producției, munca ritmică și planificată — lege a îndeplinirii planului, căile de creștere a rentabilității întreprinderii socialiste, salariul în întreprinderile socialiste, noile condiții de retribuire a muncii etc. Programa prevede pentru studiul acestui obiect 24—28 ore, dintre care jumătate sînt rezervate lecțiilor teoretice (în clasă), iar jumătate sînt consacrate lucrărilor practice la locul de muncă.

O atenție deosebită acordă revista contribuției pe care o dă învățămîntului seral calificării profesionale a muncitorilor-elevi. Astfel, în nr. 2 al revistei, în cadrul rubricii „Ridicarea calificării profesionale", se publică articolul „Muncitorii-chimiști își perfecționează măiestria", în care E. N. Rihliţkaia prezintă cîteva programe de tehnologia metalelor pentru clasele V—IX. În școala tineretului muncitor de pe lîngă Uzina chimică din Gorlov s-au încadrat cîteva clase după criteriul profesional, fapt care a exercitat o influență favorabilă asupra ridicării calificării profesionale a elevilor. În clasele în care învață strungari, lăcătuși, montori etc. se studiază bazele metalologiei. Muncitorii care lucrează la aparatele chimice și cei de la atelierele de tehnologie studiază tehnologia chimică, se familiarizează cu schema tehnologică, cu procesele chimice și cu aparatele din principalele secții ale uzinei.

În același număr, semnalăm articolul lui I. I. Scipleak, directorul Școlii tineretului muncitor din Nijnîia Devițka (regiunea Voronej), în care se descrie modul în care s-au organizat cursurile facultative de studiere a automobilului, menite să ridice calificarea profesională a elevilor de la această școală. V. E. Erșov, în articolul „Cum îi pregătim pe agro-tehnicieni", descrie în nr. 3 al revistei experiența școlii tineretului sătesc din Avciurino (regiunea Kaluga). În articol se prezintă planul de lecții la cursul „Bazele agriculturii". De asemenea, se dă o fișă agro-tehnică de cultivare a porumbului.

Cu regularitate se ocupă revista de felul cum asigură școlile și întreprinderile o frecvență bună la cursuri a muncitorilor-elevi.

Încă în primul număr al revistei, în cadrul rubricii „Tribuna noastră", I. I. Juk tratează problema frecvenței regulate a elevilor. În cadrul rubricii se dezbat și alte probleme. Astfel, în numărul 2 se continuă discuția asupra articolului lui V. S. Tarasov, care a ridicat problema învățămîntului profesional tehnic în școlile tineretului muncitor, a planurilor de învățămînt tehnic pentru școlile serale. V. E. Așeevski propune ca, în acest scop, școlile medii să întocmească planuri proprii ținînd seama de necesitățile concrete ale ramurii de producție în care lucrează elevii. A. S. Kolobok, referindu-se la aceeași problemă, subliniază necesitatea specializării profesionale de larg profil. El arată că, avînd în vedere dezvoltarea industriei moderne, specializarea profesională îngustă nu poate da rezultate bune.

Tot în cadrul aceleiași rubrici se discută articolul lui F. N. Sedeakov din revista „Obsce obrazovatelnaia școla vzrozlîh" nr. 5/1960, în care autorul pune în discuție necesitatea prelegerilor și seminariilor în școlile tineretului muncitor. Într-un alt articol, pe aceeași temă, G. A. Cepurnîi este de părere că sistemul prelegerilor și colocviilor — avînd în vedere specificul de vîrstă al elevilor de la școlile medii serale — va duce fără îndoială la îmbunătățirea activității instructiv-educative din aceste tipuri de școli, menținîndu-se totuși lecția ca formă de bază a organizării învățămîntului.

Revista își informează cititorii despre experiențele învățămîntului seral din țările lagărului socialist. În cadrul rubricii „De peste hotare" sînt mereu prezentate articole în care se redau aspecte diferite privind desfășurarea învățămîntului seral din țările de democrație populară. Semnalăm articolul lui V. I. Ivanov „Școlile serale din Republica Populară Bulgaria", publicat în nr. 1 al revistei. În nr. 2/1961 se descrie activitatea școlilor serale din Republica Populară Ungară, iar în nr. 3, sub titlul „Din țările de democrație populară", se dau știri despre învățămîntul seral din Republica Democrată Vietnam, Republica Populară Albania, Republica Populară Bulgaria și Republica Socialistă Cehoslovacă.

După cum rezultă din această succintă prezentare a primelor trei numere ale revistei sovietice „Vecerniaia sredniaia școla" pe anul 1961, conținutul revistei este foarte variat și, ceea ce este foarte important, materialele prezintă probleme concrete, practice, dînd de cele mai multe ori soluții pentru rezolvarea celor mai arzătoare probleme ale învățămîntului mediu seral. De aceea, revista „Vecerniaia sredniaia școla" este de un real folos cadrelor didactice care predau la școlile medii serale (pe schimburi), antrenate în măreața operă de reorganizare a învățămîntului sovietic potrivit „Legii cu privire la întărirea legăturii școlii cu viața și dezvoltarea continuă a sistemului învățămîntului public în U.R.S.S.".

SIDONIA IACOB

NOI LUCRĂRI PEDAGOGICE

CONSTANTIN DINU ŞI LEONTINA GARTENBERG: ÎNVĂŢĂMÎNTUL ÎN PRESA PROGRESISTĂ ŞI DE PARTID (1872-1944)

Index bibliografic selectiv, Editura de stat didactică şi pedagogică, Bucureşti 1961, 215 pagini.

Indexul bibliografic selectiv cu privire la „Învăţămîntul în presa progresistă şi de partid (1872—1944)" a fost alcătuit cu scopul de a veni, în primul rînd, în sprijinul cercetătorilor din domeniul istoriei pedagogiei romîneşti.

În nota introductivă (p. 5—22) sînt prezentate problemele importante pe care le ridică presa progresistă şi de partid: legislaţia şcolară; obligativitatea şi gratuitatea învăţămîntului şi caracterul lor formal, datorat imposibilităţii aplicării în condiţiile exploatării capitaliste; politica şovină în cultură şi şcoală; participarea tineretului şi a cadrelor didactice la viaţa politică; propagarea marxism-leninismului în cultură şi şcoală; figuri progresiste de profesori şi învăţători din ţară şi străinătate; problemele materiale ale şcolii etc.

Din conţinutul tuturor articolelor reiese cu claritate faptul că Partidul Comunist din Romînia s-a ridicat împotriva sistemului de învăţămînt şi a politicii şcolare burgheze, militînd pentru revendicări democratice, pentru o cultură şi o şcoală în slujba maselor muncitoare din ţara noastră.

Partea a doua a lucrării (p. 23—178) conţine bibliografia propriu-zisă, în care sînt incluse 197 de ziare şi periodice în ordine cronologică şi alfabetică şi articolele apărute în acestea. Articolele importante, al căror titlu nu sugerează conţinutul, sînt însoţite de scurte explicaţii.

Articolele se referă atît la problemele şcolii cît şi la cele culturale, în legătură directă cu învăţămîntul (analfabetismul, culturalizarea maselor, cultura şi şcoala în alte ţări).

Cea de-a treia parte a lucrării (p. 179—206) cuprinde problemele prezentate în nota introductivă, indicîndu-se locul unde se găsesc în bibliografie.

Ultima parte (p. 207—215) conţine indexul alfabetic al ziarelor şi periodicelor din lucrare.

Datele pe care le oferă indexul bibliografic constituie un valoros material pentru cunoaşterea istoriei culturii, învăţămîntului şi şcolii din ţara noastră, în anii 1872—1944.

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, din instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74.

Lei 5

Tipografia Învățământului — c. 2327

REVISTA DE PEDAGOGIE

I 3919

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Biblioteca oräg
S I B I U

11

ANUL X 1961

EDITURA DE STAT DIDACTICA ȘI PEDAGOGICA

1964
1990
97
- IUI 2005
- 1 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN* — directorul revistei; Conf. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*; Prof. univ. *BOTEZ EMIL*; Inv. *BUGA ELENA*; Educ. *CARABELA MARIA*; Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Conf. univ. *DANCSULY ANDREI*; Prof. *DRAGOMIRESCU ION*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Prof. *NEGULESCU ANGELA*; Prof. *VASILESCU ANTON*
redactor șef

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

3919.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Anul X, nr. 11 *noiembrie 1961*

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

CUPRINS

	Pag.
EDITORIAL: Grandiosul program al construcţiei comunismului	5
PROBLEME ALE ŞCOLII DE 8 ANI	
GEORGEL VAIDEANU: Şcoala de 8 ani şi problemele educaţiei estetice.	13
STUDII ŞI CERCETARI	
ANA TUCICOV-BOGDAN: Unele probleme ale studierii psihologice a personalităţii elevului în procesul instructiv-educativ	24
P. POPESCU-NEVEANU, D. MACADZIOB şi M. GOLU: Studiul psihologic al unor dificultăţi ce intervin în însuşirea cunoştinţelor de botanică la clasa a V-a	43
VICTOR ŢIRCOVNICU: Participarea activă a elevilor în procesul de învăţământ	53
PATIŢA SILVESTRU: Educaţia artistică a elevilor prin audiţiile muzicale.	66
MIOARA CIMPOIEŞ: Activitatea ştiinţifică şi ideile pedagogice ale marelui iluminist rus M. V. Lomonosov	73
ŞCOALA ŞI PRODUCŢIA	
IOSIF PUVAK: Din experienţa colectivului uzinelor „T. Vladimirescu" în munca de sprijinire a instruirii practice în producţie a elevilor din şcoala medie de cultură generală	85
ION CEAUŞESCU şi TRAIAN BECIU: Câteva probleme în legătură cu instruirea practică în agricultură a elevilor	93
CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICA	
IOANA DIACONESCU: Formarea gustului estetic la şcolarii mici	101
VINTILA PANDURU: Excursia şi drumeţia, mijloace importante de educaţie comunistă a elevilor	108
T. MIHAI: O iniţiativă valoroasă	115
CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE	
TIBERIU TRUŢER: „Articole" de Ilie Cristea	116
LUCIA şi ILIE STANICA: Culegere de articole privind probleme de defectologie şi psihopatologie	119
O. ŞAFRAN: În ajutorul diriginţilor	123
* * *: Probleme de educaţie estetică în articole şi lucrări apărute în ţările socialiste	127

4051

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

X-й год, № 11 *Ноябрь 1961 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

Передовая Грандиозная программа построения коммунизма 5

ВОПРОСЫ ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ

Жеорже Вэйдяну: Восьмилетняя школа и вопросы эстетического воспитания . 13

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Ана Тучиков-Богдан: Вопросы психологического изучения личности учеников в учебно-воспитательном процессе 24

П. Попеску-Невяну, Д. Макадзёб и М. Голу: Психологическое исследование некоторых трудностей, возникающих в связи с усвоением знаний по ботанике в V-м классе 43

Виктэр Цырковнику: Активное участие учащихся в учебном процессе . . 53

Патица Сильвестру: Художественное воспитание учащихся при помощи граммзаписи 66

Миоара Чимпойеш: Научная деятельность и педагогические идеи великого русского просветителя М. В. Ломоносова 73

ШКОЛА И ПРОИЗВОДСТВО

Иосиф Пувак: Из опыта коллектива завода имени Тудора Владимиреску, в работе по оказанию помощи в практическом обучении учащихся общеобразовательной средней школы на производстве 85

Ион Чаушеску и Траян Бечу: Несколько вопросов о практическом обучении сельскому хозяйству учеников средней школы 93

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ — ХРОНИКА

Иоана Диаконеску: Формирование эстетического вкуса у малолетних школьников . 101

Винтила Пындуру: Посещение некоторыми учёными Института педагогических наук 108

Т. Михай: Ценная инициатива 115

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Тиберию Трущер: „Статьи" — Илие Кристя 116

Лучия и Илие Стэникэ: Сборник статей, касающихся дефектологии и психопатологии 119

О. Шафран: В помощь классным руководителям 123

* * * Вопросы эстетического воспитания в очерках и статьях, опубликованных в социалистических странах 127

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

X-e année No. 11 *Novembre 1961*

SOMMAIRE

Pag.

Editorial : Le grandiose programme de l'édification du communisme . . 5

PROBLÈMES DE L'ÉCOLE DE 8 ANS

Georgel Vaideanu : L'école de 8 ans et les problèmes de l'éducation esthétique. 13

ÉTUDES ET RECHERCHES

Ana Tucicov-Bogdan : Quelques problèmes concernant l'étude psychologique de la personnalité de l'élève dans le processus instructif-éducatif . . 24

P. Popesco-Neveanu, D. Macadziob et *M. Golu :* L'étude psychologique de certaines difficultés intervenues dans le processus d'acquisition des connaissances de botanique par les élèves de V-e 43

Victor Tîrcovnico : La participation active des élèves dans le processus de l'enseignement 53

Patița Silivestru : L'éducation artistique des élèves à l'aide des auditions musicales 66

Mioara Cîmpoieș : L'activité scientifique et les idées pédagogiques du grand illuministe russe M. V. Lomonosof 73

L'ÉCOLE ET LA PRODUCTION

Iosif Puvak : L'aide prêtée par la collectivité des usines „T. Vladimiresco" aux élèves de l'école moyenne de culture générale pour leur instruction practique dans la production 85

Ion Ceaușescu et *Traian Beciu :* Quelques problèmes relatifs a l'instruction pratique dans l'agriculture, des élèves de l'école moyenne . . . 93

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS — CHRONIQUE

Ioana Diaconesco : La formation du goût esthétique chez les petits écoliers. 101

Vintilă Panduru : Les excursions et le tourisme, moyens importants pour réaliser l'éducation communiste des élèves 108

T. Mihai : Une précieuse initiative 115

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Tiberiu Trutzer : „Articole" par Ilie Cristea 116

Lucia et *Ilie Stănică :* Recueil d'articles concernant des problèmes de defectologie et de psychopathologie 119

O. Șafran : Pour venir en aide aux professeurs-dirigents 123

* * * : Problèmes d'éducation esthétique dans les travaux et les articles parus dans les pays socialistes 127

EDITORIAL

GRANDIOSUL PROGRAM AL CONSTRUCȚIEI COMUNISMULUI

Omenirea a fost martora celui mai important eveniment politic al vremurilor noastre. Timp de două săptămîni, cît au ținut lucrările celui de-al XXII-lea Congres al P.C.U.S., spre Moscova s-au îndreptat privirile a sute și sute de milioane de oameni de pretutindeni. Într-adevăr, Congresul al XXII-lea, prin marile probleme politice pe care le-a dezbătut, prin hotărîrile și documentele istorice pe care le-a adoptat, a constituit evenimentul care a stăpînit mințile și inimile tuturor oamenilor de pretutindeni.

Documentele celui de-al XXII-lea Congres au o uriașă însemnătate teoretică și practică pentru construcția comunismului în Uniunea Sovietică, pentru dezvoltarea sistemului mondial socialist și a mișcării comuniste internaționale, pentru cauza păcii generale. Întreaga omenire muncitoare a înțeles că orînduirea comunistă este cea mai dreaptă orînduire din cîte a cunoscut istoria omenirii. Comunismul devine realitate încă în zilele noastre, poporul sovietic — popor erou — înfăptuiește cu entuziasm visul de aur al omenirii.

Cel de-al XXII-lea Congres al Partidului Comunist al Uniunii Sovietice a adoptat hotărîri de o excepțională importanță pentru P.C.U.S. și poporul sovietic, pentru mișcarea comunistă internațională, pentru destinele întregii omeniri.

Rapoartele prezentate de tovarășul N. S. Hrușciov la Congres cu privire la activitatea C.C. al P.C.U.S. și cu privire la noul Program al partidului, adoptate în unanimitate, constituie un tezaur de învățăminte, sînt o expresie vie a marxism-leninismului creator. Analizînd cu o mare profunzime principalele rezultate ale luptei P.C.U.S. pentru pace și comunism, rapoartele scot în evidență mersul dezvoltării sociale în epoca contemporană, cuprind mărețele sarcini ale construirii desfășurate a comunismului. Documente de o covîrșitoare importanță ale epocii noastre, rapoartele dezvoltă și îmbogățesc gîndirea marxist-leninistă, înarmează mișcarea comunistă mondială cu noi concluzii științifice.

Prin întreaga sa activitate teoretică și practică, P.C.U.S. se bucură de un uriaș prestigiu, constituie un exemplu și un imbold pentru toate partidele frățești. Marele partid al lui Lenin, detașamentul de frunte al mișcării comuniste internaționale a deschis întregii omeniri calea spre cea mai înaltă orînduire socială, care instaurează pe pămînt Pacea, Munca, Libertatea, Egalitatea și Fericirea popoarelor.

„Partidul nostru, ca și întreaga mișcare comunistă și muncitorească — a declarat tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej în cuvîntarea sa rostită

la Congres —, *dă o înaltă prețuire și manifestă dragoste și stimă tovărășească față de Partidul Comunist al Uniunii Sovietice, de încercata sa conducere leninistă, în frunte cu primul secretar al Comitetului Central, înflăcăratul luptător pentru cauza marxism-leninismului, tovarășul Nikita Sergheevici Hrușciov, pentru activitatea uriașă pe care P.C.U.S. o consacră intereselor propriului popor și cauzei comunismului și păcii, pentru principialitatea și intransigența cu care apără puritatea măreței noastre învățături împotriva oricăror abateri sau denaturări, ținînd sus steagul marxism-leninismului și al internaționalismului proletar*".

P.C.U.S. a dus o vastă activitate teoretică și practică care a adus elemente noi în rezolvarea problemelor fundamentale ale vieții partidului și societății sovietice, în analiza fenomenelor contemporaneității. Concluziile teoretice elaborate de P.C.U.S. în ultimii ani, în diverse documente, au avut și au o mare însemnătate pentru întreaga mișcare comunistă în legătură cu legitatea trecerii de la socialism la comunism, cu căile creării bazei tehnico-materiale a comunismului, cu evoluția statului și a dezvoltării democrației în perioada construirii comunismului, cu formarea relațiilor sociale și educarea omului de tip nou. De asemenea, P.C.U.S. a fundamentat tezele teoretice ale varietății formelor de trecere de la capitalism la socialism, ale intrării mai mult sau mai puțin simultane a țărilor socialiste în comunism, în legătură cu posibilitatea reală a timpurilor noastre de a preîntîmpina un război mondial, despre coexistența pașnică a țărilor cu sisteme sociale diferite, despre caracterul epocii contemporane și altele. Toate aceste teze generale și altele au contribuit la ducerea mai departe a învățăturii marxist-leniniste în economie, politică, ideologie, devenind un bun de preț al mișcării comuniste internaționale.

Aceste noi cuceriri ale învățăturii marxist-leniniste înlesnesc lupta pentru comunism, înarmează mișcarea comunistă mondială în lupta sa revoluționară împotriva capitalismului, de trecere la făurirea noii orînduiri sociale.

Congresul al XXII-lea a adoptat noul Program al P.C.U.S., Manifestul comunist al epocii contemporane, programul construirii primei societăți comuniste din istoria omenirii. Rod al gîndirii creatoare colective a întregului partid al lui Lenin, a poporului sovietic, noul Program al P.C.U.S. întruchipează în modul cel mai deplin vasta muncă teoretică desfășurată de P.C.U.S., constituie fundamentarea filozofică, economică și politică a construirii comunismului, răspunde clar și pe bază științifică la cele mai importante probleme ale dezvoltării sociale din vremea noastră.

Elaborat pe baza tezelor generale ale lui Marx și Engels despre trecerea la comunism, dezvoltate și îmbogățite de V. I. Lenin, Programul P.C.U.S. sintetizează în mod creator uriașa experiență teoretică și practică, care în esența ei este universal valabilă, a construirii socialismului în U.R.S.S., a experienței altor țări socialiste, a mișcării comuniste internaționale, a mișcării de eliberare națională. Programul marchează o nouă etapă în dezvoltarea teoriei revoluționare a lui Marx, Engels, Lenin.

Făcînd bilanțul perioadei care s-a scurs de la Congresul al XX-lea, documentele Congresului al XXII-lea oglindesc marile schimbări care au avut loc în lume în favoarea socialismului, dezvăluie adîncile prefa-

ceri prin care trece societatea o dată cu formarea sistemului mondial socialist și creșterea mișcării comuniste și de eliberare națională. Întregul mers al evenimentelor adevărește justețea concluziilor teoretice și a măsurilor practice luate cu aproape șase ani în urmă de către Congresul al XX-lea.

Marile succese ale Uniunii Sovietice dobîndite atît în domeniul politicii interne, cît și în domeniul politicii externe, sînt dovezi elocvente ale justeței liniei generale leniniste adoptate de Congresul al XX-lea. Alături de U.R.S.S. și împreună cu ea, au repurtat mari realizări țările democrat-populare. Rezultatul dezvoltării omenirii în ultimul deceniu constituie o dovadă concludentă a faptului că, așa cum au subliniat Congresele al XX-lea și al XXI-lea ale P.C.U.S., sistemul mondial socialist s-a statornicit definitiv. Actualmente, sistemul mondial socialist a trecut într-o nouă etapă de dezvoltare, cînd Uniunea Sovietică înfăptuiește construcția desfășurată a comunismului, iar țările socialiste desăvîrșesc construirea socialismului. Avîntul continuu pe care-l cunoaște sistemul mondial socialist este recunoscut nu numai de prieteni, dar chiar și de dușmanii socialismului.

Realitățile zilelor noastre atestă faptul de însemnătate istorică că de acum socialismul deține cu fermitate întîietatea în ceea ce privește ritmul de dezvoltare a economiei, că pășește înaintea țărilor capitaliste în dezvoltarea unor domenii dintre cele mai importante ale progresului științific și tehnic mondial.

Sistemul mondial socialist s-a transformat în factorul hotărîtor al dezvoltării societății. Spre țările socialiste își îndreaptă privirea zeci de milioane de oameni din țările înapoiate și coloniale. Succesele repurtate de economia și cultura țărilor socialiste, modul lor de organizare, traiul tot mai înstărit pe care-l duc oamenii din țările comunității socialiste, politica de pace și de coexistență pașnică promovată de țările sistemului mondial socialist se bucură de aprobarea călduroasă a popoarelor coloniale sau care au avut de îndurat de pe urma jugului colonialist.

În ultimii ani, sub influența crescîndă a sistemului mondial socialist, lupta de eliberare a popoarelor asuprite de imperialism s-a intensificat. Datorită luptei revoluționare tot mai impetuoase a popoarelor subjugate, 42 de țări coloniale au devenit state suverane. Numai în ultimii șase ani, 28 de state noi, cucerindu-și independența politică, au devenit independente. Așa cum arată tovarășul N. S. Hrușciov în raportul cu privire la activitatea C.C. al P.C.U.S. *„Anii deceniului al 7-lea al secolului nostru vor intra în istorie ca ani ai destrămării totale a sistemului colonial al imperialismului"*.

Documentele Congresului al XXII-lea au subliniat că dezvoltarea sistemului mondial socialist și destrămarea sistemului colonial sînt factori hotărîtori ai adîncirii crizei generale a capitalismului, intrată într-o nouă etapă. Dar la agravarea crizei capitalismului concură și alți factori. Criza capitalismului mondial este un proces vast și atotcuprinzător care înglobează toate laturile vieții societății burgheze contemporane — economia, politica internă și externă, suprastructura ideologică. Într-atît sînt de mari și de nerezolvat contradicțiile care macină capitalismul, încît

oricîte încercări ar depune apologeții lui de a-l face să supraviețuiască, ei nu pot împiedica grabnica lui pieire inevitabilă.

Mersul firesc al istoriei nu poate fi oprit în loc și nici abătut. Mersul istoriei este ireversibil. Mai devreme sau mai tîrziu, urmînd logica dezvoltării sociale și potrivit cu interesele lor vitale, popoarele vor porni pe calea dezvoltării socialiste, înlăturînd rînduielile nedrepte și crude ale orînduirii capitaliste.

Caracterizînd trăsăturile principale ale epocii contemporane, tovarășul N. S. Hrușciov sublinia în raportul cu privire la Programul P.C.U.S.: *„Dacă facem bilanțul principalelor rezultate ale dezvoltării mondiale, putem spune: istoria evoluează așa cum au prezis Marx și Lenin. Forțele socialismului, toate forțele progresului mondial cresc, popoarele rup tot mai hotărît cu imperialismul. Pieirea imperialismului și victoria socialismului pe plan mondial sînt inevitabile"*.

Uriașă este contribuția pe care a adus-o Congresul al XXII-lea al P.C.U.S. la întărirea păcii în lume. Congresul a afirmat din nou, răspicat și hotărît, că P.C.U.S. își orientează neabătut politica externă în conformitate cu principiile leniniste. Și în domeniul politicii externe evenimentele politice care au avut loc în perioada anilor 1956—1961 au demonstrat justețea liniei adoptate de Congresul al XX-lea. Tocmai datorită acestei linii clarvăzătoare Uniunea Sovietică a înregistrat succese remarcabile pe arena internațională, care au făcut să crească și mai mult prestigiul său.

Teza elaborată de Congresul al XX-lea cu privire la posibilitatea preîntîmpinării războaielor mondiale și-a demonstrat cu prisosință valabilitatea, uriașa ei însemnătate pentru viitorul omenirii. Toate încercările cercurilor imperialiste de a arunca omenirea într-un nou război mondial nu și-au putut atinge ținta.

Lupta dusă de Uniunea Sovietică, de țările socialiste și de toate forțele iubitoare de pace a reușit să preîntîmpine declanșarea războiului, să întărească încrederea oamenilor că se pot bucura de binefacerile vieții pașnice. Riposta hotărîtă dată de popoarele iubitoare de pace a împiedicat cercurile imperialiste să împingă întrecerea dintre cele două sisteme sociale de pe calea pașnică pe drumul conflictelor armate, pe drumul războiului.

Fermitatea cu care promovează Uniunea Sovietică politica leninistă a coexistenței pașnice cu țările care au alt sistem se bucură de o înaltă apreciere din partea popoarelor lumii. Uniunea Sovietică și-a cîștigat stima și prețuirea popoarelor lumii, care văd în ea forța principală și purtătoare de stindard a luptei pentru pace.

Politica de pace presupune totodată și vigilența mereu trează împotriva uneltirilor pe care le pun la cale imperialiștii. De aceea, Uniunea Sovietică și toate țările socialiste au fost nevoite să ia măsurile cuvenite în vederea întăririi capacității de apărare și de asigurare a deplinei lor securități. Asemenea măsuri sînt menite să asigure libertatea și independența popoarelor și ele au fost înțelese în mod just de către masele largi ale opiniei publice.

Învățînd din experiența îndelungată a istoriei, Congresul al XXII-lea al P.C.U.S. arată popoarelor că pentru a-l potoli pe agresor nu este bine să-i faci concesii. Politica de coexistență pașnică nu înseamnă concesii imperialiștilor în problemele vitale ale contemporaneității. Omenirea poate preîntîmpina războiul printr-o luptă unită și hotărîtă a tuturor popoarelor, însoțită de luarea unor măsuri cuvenite de apărare, care să-l facă pe agresor să înțeleagă că nu se poate juca cu focul.

Prin lucrările sale, Congresul al XXII-lea al P.C.U.S. a adus o mare contribuție la îmbunătățirea situației internaționale, care în ultima vreme a fost mult înrăutățită de cercurile agresive imperialiste. În problemele fundamentale ale relațiilor externe actuale, Documentele Congresului reafirmă cu putere necesitatea rezolvării pe calea tratativelor a principalelor probleme internaționale: dezarmarea generală și totală, lichidarea rămășițelor celui de-al doilea război mondial prin încheierea tratatului de pace cu Germania și transformarea Berlinului occidental într-un oraș liber și demilitarizat, desființarea totală a colonialismului, reorganizarea activității O.N.U. potrivit noii situații politice create în lume.

Strălucit este bilanțul situației interne pe care-l face Congresul al XXII-lea pe perioada ce s-a scurs de la Congresul al XX-lea. Măsurile luate de către Comitetul Central al Partidului și de Guvernul Sovietic în acest răstimp au avut o mare însemnătate pentru reorganizarea conducerii economiei în vederea avîntului continuu al industriei, a înfloririi agriculturii și dezvoltării democrației socialiste. Măsurile luate au dus la înlăturarea cu hotărîre a urmărilor dăunătoare ale cultului personalității lui Stalin.

Poporul sovietic a obținut în decurs de șase ani succese istorice în domeniul construcției desfășurate a comunismului. Întreaga economie a Uniunii Sovietice se dezvoltă în ritm accelerat. Producția industrială a U.R.S.S. a crescut cu aproape 80 la sută. Actualmente, Uniunea Sovietică realizează aproape o cincime din întreaga producție industrială a lumii — adică mai mult decît Anglia, Franța, Italia, Canada, Japonia, Belgia și Olanda luate la un loc. Întrecînd în mod considerabil S.U.A. în ceea ce privește ritmul producției industriale, Uniunea Sovietică a înaintat mult pe calea rezolvării sarcinii economice fundamentale — de a ajunge și întrece cele mai dezvoltate țări capitaliste în privința producției pe locuitor. Continuînd să rămînă țara cu cea mai înaintată știință și tehnică din lume, cucerind neîncetat culmi noi, Uniunea Sovietică a deschis drumul omului în Cosmos.

Anii care s-au scurs de la Congresul al XX-lea au însemnat obținerea unor considerabile realizări în agricultura Uniunii Sovietice. Printr-un șir de măsuri luate de Partidul Comunist și Guvernul Sovietic, agricultura a cunoscut un avînt deosebit. În comparație cu anul 1955, producția agricolă globală a crescut cu 43 la sută, a sporit mult producția de cereale, carne, lapte și alte produse, a fost întărită baza tehnică materială a colhozurilor și sovhozurilor. În acești ani, poporul sovietic a valorificat uriașe suprafețe de terenuri înțelenite, ceea ce reprezintă o mare faptă de eroism.

Pe baza dezvoltării industriei și agriculturii, prin accelerarea ritmului de construcții de locuințe, s-a îmbunătățit continuu viața materială și culturală a oamenilor sovietici. Uniunea Sovietică este țara unde tot ceea ce se înfăptuiește este destinat bunăstării poporului. Congresul al XXII-lea a subliniat ideea măreață a comunismului: *Totul pentru om, pentru binele omului!*

U.R.S.S. este țara cea mai cultă din lume. La această măreață înfăptuire o contribuție importantă a adus școala sovietică. Măsurile luate de Partidul Comunist și de Guvernul Sovietic în privința legării școlii de viață, de sarcinile construcției socialiste au dus la o dezvoltare continuă a învățămîntului. Au luat o mare dezvoltare școlile serale pentru tineretul muncitoresc și sătesc, școlile-internat, școlile și grupele cu orar prelungit.

Uniunea Sovietică a introdus învățămîntul general obligatoriu de 8 ani și a creat condițiile absolvirii școlii medii complete de către toți cei ce doresc acest lucru. Congresul al XXII-lea trasează ca sarcină în domeniul învățămîntului public trecerea la învățămîntul mediu general.

O dată cu școala de cultură generală s-a dezvoltat și învățămîntul superior, tehnic, special și profesional. Numai în cadrul sistemului învățămîntului seral și fără frecvență în Uniunea Sovietică au fost pregătiți, în ultimii cinci ani, aproximativ 500 000 de specialiști cu studii superioare.

Uniunea Sovietică a întrecut de mult Statele Unite ale Americii în privința pregătirii inginerilor și tehnicienilor. În prezent, U.R.S.S. pregătește de trei ori mai mulți ingineri decît S.U.A., iar în total numărul lucrătorilor intelectuali din Uniunea Sovietică se ridică la peste 20 de milioane.

După cum se subliniază în Documentele Congresului al XXII-lea „COMUNISMUL DĂ CUNOȘTINȚE TUTUROR; DIN CUNOȘTINȚELE MASELOR, DIN CULTURA LOR ÎNALTĂ, EL SOARBE FORȚE ȘI ÎNCREDERE PENTRU ÎNAINTAREA SA CU SUCCES".

O dată cu dezvoltarea învățămîntului de toate gradele, Uniunea Sovietică sprijină promovarea științei, artei și literaturii. În U.R.S.S. se numără peste 350 000 de lucrători științifici care-și desfășoară activitatea în aproximativ 4 000 de instituții științifice împînzite în toate colțurile țării.

Mărețele succese repurtate de P.C.U.S. în politica internă și externă sînt urmarea promovării ferme și neabătute a liniei generale leniniste a partidului, stabilite de Congresul al XX-lea. Partidul Comunist al Uniunii Sovietice a demascat și zdrobit ideologic grupul antipartinic și fracționist al lui Molotov, Malenkov, Kaganovici, care a adus mari prejudicii partidului și statului sovietic. Acest grup fracționist, antipartinic, s-a ridicat cu înverșunare împotriva politicii leniniste a P.C.U.S.

La Congresul al XXII-lea, P.C.U.S. s-a prezentat mai unit și mai puternic decît oricînd.

Perspective grandioase se deschid Uniunii Sovietice în următoarele două decenii. Aceste perspective stau înscrise în Programul adoptat de

cel de-al XXII-lea Congres al P.C.U.S., cartea de aur a comunismului. Oamenii sovietici au și trecut la înfăptuirea multora din prevederile noului Program.

Cutezătoare, dar totodată pe deplin realiste sînt prevederile stabilite de noul Program. Pe bază științifică, Programul ne înfățișează cum va arăta Uniunea Sovietică în următoarele decenii, cînd va deveni cea mai puternică și bogată țară din lume, cînd oamenii sovietici se vor bucura de cel mai înalt nivel de trai din lume.

În următoarele două decenii va fi construită baza tehnico-materială a comunismului, ca una dintre premisele hotărîtoare ale trecerii de la socialism la comunism. În anul 1980, valoarea producției globale industriale a Uniunii Sovietice va depăși de 6,2—6,4 ori nivelul anului 1960. Peste 20 de ani, în U.R.S.S. se vor obține de aproape două ori mai multe produse industriale decît se obțin în prezent în întreaga lume nesocialistă. Ca urmare a înzestrării economiei cu tehnica cea mai perfecționată, prin mecanizarea și automatizarea complexă a producției se va ajunge la transformarea muncii într-un izvor de bucurie, însuflețire și creație. Munca va deveni o necesitate vitală a omului.

Construirea bazei tehnice-materiale a comunismului va dezvolta puternic producția de bunuri de consum. În viitorii douăzeci de ani, poporul sovietic va cunoaște nivelul de trai cel mai ridicat și se va bucura din plin de belșugul de bunuri materiale și culturale. Astfel, pentru prima dată în istorie se va ajunge la satisfacerea deplină și sigură a nevoilor oamenilor. Traducîndu-se în viață prevederile Programului P.C.U.S., în Uniunea Sovietică se va ajunge ca întreaga populație a țării să fie asigurată cu locuințe, iar ziua de muncă va fi cu durata cea mai scurtă din lume.

O extindere fără precedent va lua învățămîntul. În următoarele două decenii, masa principală a oamenilor sovietici va absolvi învățămîntul mediu complet, mediu special sau superior. Încă în viitorii zece ani, în Uniunea Sovietică va fi introdus învățămîntul mediu general și politehnic de 11 ani pentru toți copiii de vîrstă școlară. Absolvind școala de 8 ani, tinerii vor trebui să muncească și să învețe pentru a termina școala medie completă. Îmbinarea muncii cu învățătura este calea care duce spre învățămîntul superior și o înaltă calificare în producție.

Școala sovietică își va aduce întreaga sa contribuție la dezvoltarea armonioasă și multilaterală a omului nou, care să dispună de cunoștințe temeinice, deprinderi de muncă și de o înaltă ținută morală.

Noul Program al P.C.U.S. prevede o mare dezvoltare a instituțiilor de educație obștească — școli-internate, școli cu program prelungit și instituții preșcolare. Alături de instituțiile obștești, un rol de seamă în educația comunistă a elevilor revine familiei.

P.C.U.S. își propune ca țel în noul său Program să înlesnească și mai mult accesul general la toate formele de învățămînt superior. În prezent, în Uniunea Sovietică studiază în învățămîntul superior 2 600 000 de persoane. În anul 1980, numărul studenților din învățămîntul superior se va ridica la 8 milioane, ceea ce înseamnă că va spori de peste 3 ori.

Programul prevede o dezvoltare impetuoasă a progresului tehnico-științific. Știința sovietică va urca culmi necunoscute în istorie, va aduce rezolvări în problemele fundamentale ale economiei naționale.

Toate cuceririle tehnico-științifice, precum și literatura și arta vor fi puse în folosul omului. Omul sovietic va fi omul cu cea mai înaintată cultură din lume.

Congresul al XXII-lea a reprezentat o nouă și strălucită manifestare a unității și solidarității de neclintit a mișcării comuniste internaționale, a statelor lagărului socialist. Cu atît mai periculoase sînt acțiunile conducătorilor Partidului Muncii din Albania, care s-au depărtat de linia mișcării comuniste internaționale. Prin atacurile lor calomnioase împotriva P.C.U.S., împotriva conducerii partidelor frățești din țările socialiste, conducătorii albanezi subminează colaborarea frățească a Albaniei cu țările socialiste, cu partidele comuniste și muncitorești, fac jocul cercurilor imperialiste. Congresul al XXII-lea, reprezentanții partidelor comuniste și muncitorești au condamnat cu hotărîre și asprime linia greșită a conducătorilor albanezi.

Congresul al XXII-lea al P.C.U.S. s-a înscris cu litere de aur în cartea istoriei. Ideile sale măreț strălucesc cu putere și vor lumina pentru mulți ani de acum înainte drumul popoarelor. Înaintînd cu pași de uriaș spre culmile comunismului, Uniunea Sovietică folosește întreaga sa putere spre binele întregii omeniri. De aceea își îndreaptă privirile pline de recunoștință spre Uniunea Sovietică, spre Moscova, întreaga omenire progresistă.

Poporul nostru este bucuros și mîndru că face parte din comunitatea țărilor socialiste, că are în Uniunea Sovietică un mare prieten. Asaltînd culmile comunismului, poporul sovietic deschide și poporului nostru perspective luminoase. Dedicîndu-și întreaga sa putere de muncă înfăptuirii sarcinilor trasate de Congresul al III-lea al P.M.R., în vederea desăvîrșirii construcției socialiste, poporul nostru întrevede în Programul P.C.U.S. contururile luminoase ale propriului său viitor de fericire și belșug.

„Trăim vremuri minunate, dragi tovarăși! — a spus tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej în cuvîntarea rostită la solemnitatea decorării cu prilejul celei de a 60-a aniversări a zilei sale de naștere.

Trăim o epocă ce va intra în istorie ca epoca triumfului deplin al comunismului. Ce perspective minunate se deschid în fața poporului nostru, în fața popoarelor frățești ale comunității socialiste, în fața întregii umanități! Urmașii noștri ne vor invidia pentru fericirea de a fi participat la bătăliile timpului nostru, de a fi contribuit la grăbirea viitorului comunist al omenirii".

PROBLEME ALE ŞCOLII DE 8 ANI

ŞCOALA DE OPT ANI ŞI PROBLEMELE EDUCAŢIEI ESTETICE

Conf. *GEORGEL VĂIDEANU*
I.P.C.D. — Iaşi

În timp ce în ţări capitaliste cu vechi tradiţii culturale, cu universităţi datînd din secolele XIII sau XIV stăruie încă analfabetismul, iar şcoala de bază are durata de 4—5 sau cel mult 6 ani, statul nostru a realizat, în etapa desăvîrşirii construirii socialismului, generalizarea învăţămîntului de 7 ani şi s-a trecut la şcoala de 8 ani, ca şcoală a întregului popor.

Prin durata ei, prin noua organizare a predării şi prin concepţia care-i stă la bază — concepţie manifestată în planul şi programele de învăţămînt — şcoala de 8 ani asigură punerea bazelor temeinice şi multilaterale ale educaţiei comuniste a elevilor: „şcoala de 8 ani are ca scop să asigure elevilor un orizont de cultură generală şi politehnic mai larg decît şcoala de 7 ani, să realizeze o mai strînsă legătură a învăţămîntului cu viaţa, să formeze la elevi deprinderi practice de muncă mai largi, să întărească şi să dezvolte şi mai mult educaţia comunistă a elevilor. Ea trebuie să asigure prin conţinutul lecţiilor şi prin întreaga sa activitate didactică-educativă dezvoltarea multilaterală a personalităţii elevilor în aşa fel ca pregătirea lor teoretică şi practică să se îmbine armonios cu însuşirea unor înalte trăsături morale, cu educaţia estetică şi fizică la nivelul vîrstei elevilor“ [1].

Trăsăturile noi pe care le dobîndeşte întreaga educaţie în şcoala de 8 ani se răsfrîng şi asupra celei estetice. Educaţia estetică deschide tuturor copiilor drumul spre frumos, spre frumosul artei, al naturii şi al vieţii sociale. Lucrul acesta este realizabil numai în societatea care eliberează pe toţi oamenii de asuprire, de munci istovitoare şi degradante, creîndu-le posibilitatea să aibă frecvent contact cu arta şi cultura. Referindu-se la propria lor şcoală, pedagogii sovietici subliniază această trăsătură: „În şcoala de opt ani, educaţia estetică este generală şi obliga-

[1] Ministerul Învăţămîntului şi Culturii, Şcoala de 8 ani din R.P.R., Bucureşti, 1961, p. 14—15.

torie din clasa I pînă în clasa a VIII-a inclusiv. I se dă atenție și în procesul instructiv, și în activitatea extrașcolară și în organizarea întregii vieți a elevilor" [1].

Totodată, sporește caracterul *sistematic* și *continuitatea* procesului de educație estetică în școala de 8 ani. Educația nu se poate realiza prin întîlniri întîmplătoare cu muzica, literatura sau pictura, ci reclamă o procedare sistematică și competentă. Aceasta slujește înfăptuirii caracterului ei general și obligatoriu.

Educația estetică dobîndește în școala de 8 ani *un conținut mai bogat și mai variat*. Planul de învățămînt permite pregătirea sistematică a elevilor în vederea înțelegerii principalelor arte: literatura, muzica, artele plastice. Totodată, prin cercuri, prin activitățile organizate de diriginți și de organizațiile de tineret, elevii au posibilitatea de a avea un frecvent și rodnic contact și cu alte arte: teatrul, filmul, coregrafia. Pe de altă parte, programele conțin suficiente noțiuni de istoria și teoria literaturii, a muzicii, a picturii — în mod sensibil mai numeroase și mai variate decît cele ale programelor școlii de 7 ani — pentru a-i ajuta pe elevi să se apropie de capodoperele artei. Vom putea realiza astfel o valoroasă indicație a lui Lenin, care sublinia ideea că masele populare trebuie conduse spre arta mare, de autentică valoare: „Vă asigur că muncitorii și țăranii noștri merită ceva mai mult decît niște jocuri de circ. Ei și-au dobîndit dreptul la o artă într-adevăr măreață" [2].

De asemenea, în școala de 8 ani, se *pun bazele* educației estetice care se va completa și desăvîrși de-a lungul întregii vieți. Prin organizarea procesului instructiv-educativ și prin dotarea pe care o va avea, școala de 8 ani poate asigura procesului educației estetice o bună bază de plecare, de continuare. Astfel:

— Școala de 8 ani dă absolvenților o *orientare generală* în domeniul tuturor artelor, semnalîndu-le principalii autori și opere, precum și în domeniul frumuseții naturii patriei și al vieții societății socialiste. De exemplu, la literatură, în clasa a VIII-a, li se vor prezenta elevilor cele mai importante momente din literatura clasică și contemporană și cei mai reprezentativi scriitori. Astfel, absolvenții școlii de 8 ani — îndeosebi cei ce nu vor continua studiile — vor avea o privire de ansamblu asupra literaturii romîne.

— Școala de 8 ani dă elevilor un orizont larg, formîndu-le *capacitatea de percepere și apreciere a artei*. Prin studierea literaturii, muzicii, artei plastice, școala îi face pe toți tinerii să iubească și să știe să aprecieze arta.

— Școala de 8 ani are posibilitatea și trebuie să formeze solide *trebuințe estetice*, să dezvolte elevilor gustul de citit, setea de adevăr, de frumos.

---

[1] Academia de științe sociale de pe lîngă C.C. al P.C.U.S. și Academia de științe pedagogice a R.S.F.S.R., Bazele educației comuniste, Editura politică, București, 1961, p. 344.

[2] „Lenin despre cultură și artă", Editura de stat pentru literatură politică, București, 1957, p. 620.

Trebuințele estetice au o deosebită însemnătate, întrucît ele determină și — împreună cu capacitatea de percepere și apreciere — călăuzesc *procesul de autoeducație*, proces care se înfăptuiește de-a lungul întregii vieți. Fără trebuințe estetice și intelectuale autoeducația nu este posibilă; trebuințele constituie garanția că absolventul va frecventa bibliotecile, sălile de spectacole, muzeele, beneficiind de influența incomparabilă a artei.

— O ultimă trăsătură a educației estetice în școala de 8 ani este aceea că ea dobîndește o mai pregnantă *orientare practică*, cum bine subliniază programa de literatură romînă [1]. Această trăsătură se vădește în aceea că de-a lungul întregii școli se urmărește nu numai punerea elevilor în contact cu frumosul, perceperea lui, ci și *integrarea* acestuia în viață și muncă. Elevii devin nu numai „consumatori de frumos", ci și creatori ai acestuia. Planul de învățămînt și programele îndrumă profesorii să-i învețe pe elevi să integreze factorul estetic în scrierea lor, în compuneri și scrisori, în mersul și ținuta lor, în activitățile pe lotul școlar, în cusăturile artistice etc. Prezența specialiștilor încă de la clasa I va spori această orientare practică a educației estetice.

Educația estetică se concepe și se realizează ca un proces integrat în procesul mai amplu al educației comuniste și constă în pregătirea sistematică în vederea înțelegerii profunde și juste a frumosului din artă, natură și societate, precum și în influențarea multilaterală prin frumos.

Importanța educației estetice vine, în primul rînd, din faptul că ea este una dintre componentele esențiale ale educației comuniste: omul multilateral și armonios dezvoltat trebuie să se poată bucura de frumos, percepîndu-l cu profunzime și integrîndu-l în viața și activitatea sa. Ca latură esențială a procesului de formare a omului nou, educația estetică se află într-o rodnică relație cu toate celelalte componente ale educației comuniste, alimentîndu-se din educația intelectuală, din cea morală, fizică și politehnică și la rîndu-i favorizînd și completînd realizarea acestora.

Contribuția educației estetice la completarea și consolidarea celorlalte componente ale educației multilaterale este de neînlocuit: arta are o incomparabilă putere de a înviora spiritul, de a da o „creștere a ființei spirituale", cum spune Dmitrieva [2], de a provoca emoții superioare și de a deschide perspective valoroase, de a tonifica optimismul etc. Ar fi destul să ne gîndim ce contribuție eficace aduce arta, îndeosebi arta realismului socialist, la educarea patriotismului socialist: literatura și muzica, de exemplu, îmbogățesc conținutul noțiunii de patrie, contribuie la convertirea ideilor în convingeri, la sporirea dragostei elevilor pentru limbă, pentru tradițiile de luptă ale poporului și pentru realizările regimului nostru democrat-popular.

În școală, educația estetică este importantă întrucît deschide elevilor drumul spre bucuriile superioare ale artei, cît și prin influența pe care o revarsă asupra tuturor laturilor personalității: cu cît actul de perce-

1 Ministerul Învățămîntului și Culturii, op. cit., p. 129.
2 *Dmitrieva N. A.*: Despre educația estetică, Editura Cartea rusă, București, 1958.

pere a frumosului este mai profund, cu atît influența lui se revarsă mai puternic pe plan intelectual și pe plan moral. Realizăm educația multilaterală prin intermediul unui ansamblu de mari mijloace: învățămîntul, munca, arta și sportul. Educația multilaterală prin artă are o însemnătate deosebită, fiindcă acest proces continuă și joacă un mare rol și după terminarea școlii; adulții își completează și împrospătează educația prin lecturi, prin filme și spectacole, prin turism. Punînd bazele educației estetice, școala de 8 ani îl face pe tînăr receptiv pentru toată viața față de influența valoroasă a frumosului. Este vorba aici nu numai de calitatea bucuriilor lui, ci de orientarea activității sale și de calitatea muncii sale. Dmitrieva observă cu justețe: „...în viața socială educația estetică are o însemnătate mai vastă decît cred unii: și munca creatoare, și aspectul moral și modul de viață sînt, într-o măsură sau alta, legate de nivelul și caracterul culturii estetice. Nu e vorba numai de înrîurirea educativă nemijlocită pe care o exercită arta, ci și de formarea receptivității estetice a unei atitudini estetice față de lume, într-un sens larg al cuvîntului" [1].

Din faptul că educația estetică se concepe ca un proces integrat în procesul mai amplu al educației comuniste și că realizarea ei implică două sensuri — educație *pentru frumos* și educație multilaterală *prin frumos* — rezultă principalele ei sarcini. Enumerarea și discutarea acestora este justificată, întrucît ne vom ocupa, apoi, de posibilitățile școlii de 8 ani de a împlini aceste sarcini.

a. *Formarea capacității de receptare* a elevului este un proces de durată, care începe la grădiniță și continuă de-a lungul școlii, constînd în:

— dezvoltarea intelectuală, cultivarea operațiilor și calităților gîndirii, a imaginației îndeosebi;

— lărgirea orizontului și îmbogățirea culturii generale;

— îmbogățirea experienței de viață și nuanțarea vieții afective;

— sensibilizarea față de frumos, față de frumosul artei, al naturii și al vieții sociale.

Implinirea acestor procese permite elevului să se apropie de artă și să o înțeleagă cu adîncime; la rîndu-i, arta cultivă intelectul, îmbogățește gama afectivă și cultura generală etc., dar înainte de a-l pune pe elev în contact cu arta, îndeosebi cu capodoperele acesteia, este necesară procedarea progresivă care duce la formarea capacității de receptare. Altfel, emoția estetică nu poate avea loc, indiferent de valoarea operei ce ne stă în față. Referindu-se la una dintre arte, la muzică, Vladimirov remarcă: „Pentru înțelegerea adîncă a muzicii este necesară o bogată cultură generală și o dezvoltare spirituală a omului. Oamenii limitați, mărginiți și indiferenți, cu mintea și inima lenești, lipsiți de imaginație creatoare nu pot să înțeleagă frumusețea muzicii" [2].

1 *Dmitrieva N. A.*, op. cit., p. 9.
2 *Vladimirov V. N.*: „Convorbiri despre muzică", București, 1959, p. 26.

b. *Formarea capacității de apreciere* a elevului, care îl ajută să devină un cititor, privitor sau auditor avizat, capabil să distingă frumosul de falsa frumusețe, operele majore de cele minore, capabil să perceapă creator și critic implică:

— cultivarea unui gust estetic ales, superior și multilateral dezvoltat, gust care să manifeste adecvat preferințele și temperamentul estetic al individului;

— însușirea criteriilor de apreciere a frumosului, criterii ferme dar cuprinzătoare, în care un rol important îl are factorul ideologic: „cu adevărat frumos în artă, observă Trofimov, este ceea ce exprimă în formă artistică măreția idealului comunist, care realizează din punct de vedere etic și estetic sublimul" [1];

— cultivarea judecății de apreciere care îmbină și manifestă gustul și criteriile estetice. Judecata estetică angajează atît sensibilitatea, cît și intelectul elevului.

c. *Formarea atitudinii estetice* a elevului, a acestei atitudini adecvate și superioare față de artă, de natură și de viața socială în accepțiunea largă a expresiei (relațiile dintre oameni, munca productivă, viața cotidiană etc.) se manifestă prin:

— dragoste vie față de frumos, prin căutarea și protejarea frumosului și prin intoleranța față de urît;

— năzuința de a crea frumosul sau de a-l integra în propria viață și muncă.

În fond, a forma atitudinea estetică a elevului înseamnă a-l ridica la înălțimea frumuseții morale a societății socialiste și a-l face capabil să muncească și să producă frumos. Prin înfrumusețarea comportării oamenilor și prin integrarea factorului estetic în bunurile produse, frumosul se revarsă în viața societății socialiste, apropiindu-ne de idealul pe care Cernîșevski îl formula astfel: „frumosul este viața spre care ne îndreptăm".

d. *Influențarea multilaterală prin artă,* cu alte cuvinte revărsarea și orientarea forței educative a frumosului asupra tuturor laturilor personalității elevului, asupra gîndirii, simțirii și activității sale. Nu putem considera împlinit procesul educației estetice dacă ne limităm la perceperea unei opere, fără să valorificăm potențialul ei educativ. De altfel, în mod firesc emoția estetică se prelungește într-o „meditare admirativă" [2] care îndeamnă la efectuarea unor legături între artă și viață. Educatorul trebuie să valorifice potențialul educativ al artei, dirijînd influența ei în scopul consolidării atitudinii estetice, utilizării îndemnurilor și soluțiilor de viață găsite în artă, influențării idealurilor elevilor etc.

e. O sarcină specială a educației estetice este aceea a *descoperirii și cultivării înclinațiilor sau talentelor elevilor.* Elevul în care s-a trezit o înclinație și care izbutește să realizeze ceva deosebit în desen, în arta dramatică, în muzică, încearcă o creștere a personalității sale, devine mai

1 *Trofimov:* „Pentru realismul socialist în literatură", E.S.P.L.A., București, 1952, p. 14.
2 *Kircenko V. I.,* Țelostnoisti vospitania i hudojestvennîie sposbnosti, Vopr. psih., nr. 5/1956.

receptiv. Descoperirea și cultivarea înclinațiilor copiilor este o operă de mare însemnătate și cu variate consecințe, care cere educatorului pregătire de specialitate și pricepere în antrenarea elevilor. Prezența profesorilor de specialitate la clasele mici constituie o garanție că se va realiza „formarea aptitudinilor estetice și de creație artistică ale elevilor..." [1].

După această succintă prezentare a principalelor sarcini ale educației estetice facem două precizări referindu-ne, în special, la educația artistică — partea centrală a educației estetice — care, alături de frumosul artei, are în vedere și pe cel al naturii și al vieții sociale. Educația artistică se realizează prin însușirea unor noțiuni de *istoria* și de *teoria artei* (a literaturii, a muzicii, a artelor plastice) și prin familiarizarea elevului cu înțelegerea artei. Transmiterea unor cunoștințe de teorie a artei și familiarizarea realizată prin contactul cu operele de artă nu constituie două etape succesive, ci două operații ale aceluiași proces — educația artistică. Această precizare ne va servi cînd vom aprecia volumul cunoștințelor de istorie și teorie a artei cuprinse în programele de literatură, muzică și desen. De asemenea, precizăm că elevul are la dispoziție trei modalități sau posibilități de a se apropia de o artă și de a o înțelege:

— ca cititor, privitor sau auditor, deci în poziția de „consumator de artă", cum se obișnuiește uneori a se spune;

— ca interpret, deci ca artist amator — instrumentist, corist, dansator, interpret de teatru;

— ca creator de artă, deci ca pictor amator, ca autor de poezii sau cîntece etc.

Școala trebuie să întrebuințeze toate aceste modalități, prima rămînînd cea mai cuprinzătoare.

Școala de 8 ani are posibilități sensibil superioare școlii de 7 ani în domeniul înfăptuirii educației estetice atît datorită duratei ei sporite, cît și concepției despre rolul și organizarea ei. O dată cu întreaga educație, și cea estetică devine în școala de 8 ani mai complexă și mai temeinică. Ne vom ocupa întîi de condițiile care favorizează educația estetică și apoi, în mod special, de obiectele care o realizează direct: literatura, muzica, desenul.

1. *Condiții care favorizează educația estetică în școala de 8 ani.* Găsim necesar să ne ocupăm de aceste condiții existente, obiective, fiindcă sublinierea lor îndeamnă la o mai bună valorificare a lor.

a. Întrucît educația estetică depinde de nivelul culturii generale a elevilor și se realizează direct sau indirect prin toate obiectele de învățămînt, ea este favorizată de *predarea tuturor obiectelor în condiții superioare.* Mai întîi numărul de ore sporit, afectat fiecărui obiect, va face ca *ritmul predării* să permită profesorilor să utilizeze în explicațiile lor în mai mare măsură cultura generală și experiența de viață, relatînd elevilor impresii din călătorii, exemple sau întîmplări semnificative etc. Cît de importantă pentru educația estetică este, de pildă, posibilitatea creată profesorului de istorie de a povesti și interpreta mai pe larg

[1] Academia de științe sociale de pe lîngă C.C. al P.C.U.S. și Academia de științe pedagogice a R.S.F.S.R., op. cit., p. 345.

legende și întîmplări care au inspirat pe muzicieni, pe literați sau pictori (Orfeu, Prometeu, Zeus și Europa, Trecerea Berezinei, detalii despre eroicele lupte ale muncitorilor ceferiști de la Griviția din anul 1933 etc.). De altfel, manifestarea măiestriei pedagogice și integrarea factorului estetic în lecții cer un anumit ritm și o densitate optimă, în timp ce, atunci cînd profesorul este obligat să rezume, el renunță la elementele care înfrumusețează lecția și favorizează asimilarea conținutului ei, renunță la tablouri sau albume, la diafilme, la exemple și comentarii, la glume sau aluzii, care, bine plasate, au rol educativ.

Eficacitatea predării va spori în școala de 8 ani nu numai datorită unui ritm propice valorificării mai depline a potențialului educativ al obiectelor de învățămînt, ci și *continuității* obținute prin predarea de către specialiști a unor obiecte începînd de la clasa I sau a III-a. Mai ales în cazul unor discipline cum sînt muzica și desenul, prezența specialiștilor și continuitatea predării vor duce probabil la rezultate care vor depăși așteptările noastre, făcînd necesară și posibilă îmbogățirea programelor acestor obiecte. Continuitatea duce la economie de timp și la temeinicie; pe de altă parte, profesorii de specialitate vor izbuti mai bine să cîștige interesul elevilor și să le cultive înclinațiile.

Eficacitatea predării și deci nivelul culturii generale a elevilor vor crește în școala de 8 ani și prin introducerea pe scară largă a *tehnicii moderne* în învățămînt: filmele și diafilmele, albumele, discurile cu lecturi din scriitori sau cu muzică vor înfrumuseța lecțiile și vor înlesni elevilor înțelegerea operelor literare sau muzicale. Am întrebuințat discuri sau am asistat la ore de literatură în care I. Creangă era prezentat prin lectura lui M. Sadoveanu. Lectura impresionantă a acestuia crea o atmosferă de plăcută încordare, iar fragmentul citit, — deși cunoscut — părea ceva nou, fiindcă în inflexiunile vocii lui Sadoveanu apăreau nuanțe și accente care scapă la o lectură obișnuită.

b. Școala de 8 ani oferă și un alt avantaj care se răsfrînge și asupra educației estetice: adaosul de un an, la o vîrstă cînd un an înseamnă mult, pune în fața profesorilor un elev cu o mai bogată experiență de viață, cu trebuințe culturale mai variate și mai puternice, cu o capacitate de înțelegere superioară. Dacă ne gîndim ce materie dificilă studiază actualmente elevii clasei a VIII-a — teoria literaturii — putem întrevedea cît de variată și temeinică va putea fi pregătirea literară a absolvenților școlii de 8 ani, care nu au obligația de a-și însuși prea numeroase noțiuni teoretice, dar au în schimb posibilitatea de a citi mai mult.

c. *Apariția diriginților încă de la clasa a III-a* favorizează educația estetică, întrucît în orele de dirigenție ei se ocupă și de chestiuni ca acestea: comportarea civilizată, ținuta elevilor, prezentări de artiști, de reviste sau opere literare, audiții muzicale etc.

De asemenea, înființarea organizațiilor U.T.M. în școlile de 8 ani va duce și la intensificarea muncii de educare ideologico-politică a elevilor, la dezbaterea în adunările tematice a unor opere de artă, la crearea și intensificarea unui curent spre cultură generală bogată. Acțiunile organizației U.T.M. privind ridicarea conștiinței socialiste a elevilor,

formarea unei atitudini active și receptive față de cultură, vor găsi un sprijin deosebit în predarea la clasa a VIII-a a educației cetățenești.

d. În fine, o ultimă condiție — care favorizează procesul educației estetice și pe care o semnalăm — este existența unor *activități sau preocupări de integrarea factorului estetic în viață și în muncă*. Astfel, predarea sistematică a caligrafiei „contribuie, subliniază programa, la educația estetică a elevilor, formîndu-le deprinderea de a scrie clar, repede, frumos și citeț". Programa de limba romînă are numeroase *preocupări estetice de ordin practic*, urmărind înfrumusețarea vorbirii elevilor, alcătuirea scrisorilor și petițiilor etc. De asemenea, munca patriotică organizată și desfășurată sub conducerea organizațiilor de pionieri și U.T.M. poate fi instructivă din punct de vedere estetic, atît prin buna ei organizare, cît și prin obiectivele urmărite: înfrumusețarea școlii și a satului, plantarea coastelor de deal erodate, colecționare de materiale pentru muzeul școlii etc.

2. *Discipline cum sînt literatura, muzica, desenul* au un rol de prim rang în realizarea educației estetice și ele dobîndesc în școala de 8 ani, prin prevederile planului de învățămînt și ale programelor, mari posibilități de a-și valorifica potențialul educativ.

a. *Predarea literaturii* are un rol central în realizarea educației estetice fiindcă ea îi pune pe elevi în contact, printr-o procedare sistematică și progresivă, cu una dintre cele mai importante arte. În ce constă sporirea posibilităților literaturii de a realiza educația estetică a elevilor în școala de 8 ani, de a forma capacitatea de percepere profundă și creatoare, de a educa dragostea pentru citit și priceperea de a aprecia adecvat operele literare?

Lăsăm deoparte sporirea numărului de ore și vîrsta mai mare a viitorilor absolvenți și ne referim aici, menținînd punctul de vedere al acestui articol, la importanța predării literaturii de către profesori specialiști începînd de la clasa a III-a, iar în viitor, poate, de la clasa I. Specialistul va putea înfăptui mai bine variatele sarcini ale educației estetice, sarcini care, trebuie să o subliniem, sînt complexe și dificile, reclamînd competență și continuu contact cu literatura și cu critica literară. Profesorul va întrebuința un vocabular mai propriu, mai pitoresc și mai bogat, putînd realiza mai deplin prevederea programei de a-i face pe elevi să „prețuiască frumusețea și bogăția limbii romîne". Profesorul poate surprinde și reda mai fidel în lecturile și explicațiile din clasă nuanțele și subtilitățile textelor, fapt care duce și la o mai deplină percepere a frumuseții textului, la emoții estetice puternice și fecunde în urmări educative. De altfel, multe dintre textele claselor I—IV pun în fața învățătorului — obligat să aibă contact cu foarte numeroase specialități — unele dificultăți de interpretare, dificultăți care pot fi învinse numai prin frecvent contact cu literatura. Apoi, profesorul va putea îndruma cu competență lectura particulară a elevilor claselor a III-a și a IV-a, elevi care deseori citesc mult și variat, doresc să înțeleagă, pun întrebări dificile. Nu trebuie să ascundem faptul, într-un anumit fel explicabil, că unii învățători sînt depășiți de lectura bogată a elevilor lor. Iată,

cu titlul de exemplu, nume de autori — care aparțin unor țări sau epoci foarte diferite — citiți de elevii claselor I—IV și prevăzuți în programă: I. Creangă, M. Sadoveanu, Em. Gîrleanu, G. Topîrceanu, M. Breslașu, O. Cazimir, O. Pancu-Iași, Vl. Maiakovski, J. Verne, Ch. Perrault ș.a.

Volumul cunoștințelor de istorie și teorie literară prevăzut în programă pentru clasele I—VIII este suficient pentru punerea bazelor educației literare a elevilor, mai ales dacă aceștia vor avea o continuă și bogată lectură particulară. Programa prevede: „În clasa a VIII-a se vor studia fragmente din principalele opere ale scriitorilor clasici și contemporani, în ordine cronologică, fără să se facă un curs de istorie literară. Elevii vor cunoaște, în mod sistematic, unele din biografiile celor mai de seamă scriitori, cu care ocazie vor înțelege că operele literare sînt legate de viață, de evenimentele istorice și că ele oglindesc viața din diferite epoci istorice" [1]. La sfîrșitul școlii de 8 ani, absolvenții pot dobîndi o bună orientare asupra literaturii romîne și, cu ajutorul celorlalte limbi, o orientare generală asupra literaturii ruse și franceze, germane sau engleze. De asemenea pot dobîndi o temeinică dragoste pentru citit și o apreciabilă capacitate de înțelegere, care să le deschidă drumul spre capodoperele literaturii romîne și universale.

b. *Muzica și desenul* au în clasele I—IV o poziție și un rol diferit de la școală la școală și mai ales de la învățător la învățător: în timp ce în unele clase aproape că nu se predau, în altele se bucură de atenție, fiind slujite de înclinațiile și buna pregătire a învățătorului.

Considerăm că prin comparație cu grădinița — unde întreg procesul instructiv-educativ este înveșmîntat în joc și cîntece — educația estetică, în ansamblul ei, înregistrează în clasele I—IV — unde accentul se pune pe gramatică și aritmetică — o simțitoare scădere. Nu sînt puține cazurile în care orele de muzică, desen sau educație fizică sînt folosite pentru aritmetică sau citire. Multilateralitatea educației și dezvoltarea armonioasă a elevilor rămîn în acest caz un deziderat. Este foarte adevărat că aceste discipline — muzica, desenul, educația fizică — cer, înainte de oricare altele, înclinații și pregătire de specialitate.

Școala de 8 ani vine și în acest domeniu cu o concepție nouă și cu măsuri eficace, avînd ca obiectiv important întărirea și dezvoltarea educației estetice și educației fizice.

În școala de 8 ani muzica și desenul sînt puse în situația de a exercita o influență sistematică și rodnică asupra elevilor, contribuind efectiv la realizarea sarcinilor educației estetice: la sensibilizarea pentru frumos, la înfrumusețarea muncii și a excursiilor, la cultivarea gustului estetic etc. „Desenul contribuie, alături de celelalte obiecte, se spune în programă, la dezvoltarea multilaterală și armonioasă a elevilor prin aceea că le dă cunoștințe, le formează deprinderi utile în viață și le educă dragostea pentru frumos".

Ce posibilități au muzica și desenul în școala de 8 ani de a-și exercita mai deplin forța educativă?

[1] Ministerul Învățămîntului și Culturii, op. cit., p. 132.

Volumul cunoștințelor sporește, incluzînd încă de la clasele mici activități deosebit de atractive și valoroase: audiții muzicale însoțite de explicații și prezentarea unor reproduceri după opere de artă însoțite de discuții asupra lor. Asta înseamnă că pînă la sfîrșitul școlii de 8 ani se va putea realiza educația muzicală și pentru artele plastice a tuturor elevilor, chiar și a celor care nu iau parte la cor sau nu sînt buni desenatori. În acest sens, apreciem că orele de audiții muzicale și de prezentări de reproduceri ar trebui să fie mai numeroase și să aibă un loc mai important și mai bine precizat în predarea muzicii și a desenului, cu atît mai mult, cu cît unii profesori manifestă uneori tendința de a pune accentul pe latura anostă a acestor discipline — pe solfegii, pe cheia sol, pe cheia fa — uitînd că în fond ei au datoria de a trezi și cultiva simțul muzical al elevilor, de a le dezvălui frumusețea muzicii. Apreciem că în condițiile școlii de 8 ani programele vor putea fi cu ușurință realizate și depășite la muzică și desen.

Prezența profesorilor de muzică și desen încă de la clasa I va orienta de la început elevii pe un drum bun, căci buna pregătire de specialitate și buna pregătire metodică sînt necesare mai ales în educarea vîrstelor mici. Formarea deprinderilor și priceperilor vocale, de exemplu, comportă reale dificultăți, cerînd cunoștințe științifice despre întinderea vocii copilului, respirație, intonație, dicțiune și, de asemenea, cunoașterea măcar a unui instrument.

Eficiența educativă a desenului și muzicii va spori și prin *materialul didactic* prevăzut pentru școala de 8 ani: albume cu reproduceri, picupuri și discoteci etc. În următorii 2—3 ani, elevii vor putea audia la ore pe Enescu sau Mozart, pe Beethoven sau Ceaikovski, în interpretarea unor mari artiști. Audițiile din ore vor orienta pe elevi spre concertele educative transmise la radio sau televiziune și astfel educația lor muzicală se va completa. Probabil, foarte curînd, orele de gimnastică în sală vor fi pretutindeni însoțite de muzică pe discuri. De asemenea, este probabil că peste cîțiva ani școlile de 8 ani vor avea coruri valoroase și formații instrumentale apreciabile. Elevii vor afla și vor cunoaște cu ajutorul reproducerilor și al monografiilor pe Grigorescu și Repin, pe Michelangelo și Rafael. Pe această cale întreaga masă de elevi va fi pusă în contact cu arta și cultura.

Eficacitatea procesului instructiv-educativ în școala de 8 ani va depinde mult de pregătirea și entuziasmul profesorilor care o vor sluji. Condiții de lucru vor fi; profesorii trebuie să aibă concepția clară a rolului obiectului predat în realizarea educației multilaterale a elevilor. Învățămîntul trebuie să aibă în școala de 8 ani un pregnant caracter educativ.

Considerăm că pregătirea profesorilor și a studenților — viitori profesori ai școlii de 8 ani — ar trebui perfecționată prin tratarea largă a unor teme cum sînt: „Școala de 8 ani și educația multilaterală", „Valoarea educativă a obiectelor de învățămînt", „Valoarea educativă a artei" etc.

Introducerea tehnicii moderne în învățămînt pune chestiunea pregătirii viitorilor profesori în scopul largii ei utilizări. Deocamdată chiar școlile care au picupuri și magnetofoane nu le folosesc decît rareori.

Ar fi bine ca la toate facultățile de filologie să fie înființate discoteci și să fie folosite la seminarii sau cursuri lecturile marilor artiști; de asemenea, să fie folosite magnetofoanele pentru înregistrarea și verificarea pronunțării și expresivității vorbirii. În același scop, la cursurile de metodică ar trebui să se predea pretutindeni tema: „folosirea tehnicii moderne în învățămînt". În școlile de bază, studenții, viitori profesori, ar trebui să întîlnească la orele de literatură, istorie, geografie, muzică o amplă folosire a filmelor, picupurilor, magnetofoanelor. Din acest punct de vedere practica pedagogică oferă prea puțin studenților. De asemenea, ar trebui studiată posibilitatea introducerii unui curs de dicțiune și gestică pentru studenții viitori profesori (de literatură mai ales). Vorbirea, mimica și gestica au un mare rol în dezvăluirea sensului și nuanțelor unui text literar.

Am formulat deja propunerea ca programele de muzică și desen să fie îmbogățite cu noțiuni elementare de istoria și teoria artei; propunem, de asemenea, ca dotarea școlilor cu discoteci și albume de reproduceri să fie dirijată de minister, care poate stabili în acest scop un minimum obligatoriu pentru școlile de 8 ani.

Cadrul în care trăiesc și învață elevii influențează mult procesul educației lor estetice. Ar trebui intensificată și dirijată opera de înfrumusețare a școlilor prin amplasarea mai atentă a noilor construcții, prin lărgirea spațiilor verzi, prin fîntîni arteziene, holuri luminoase, parcuri etc.

Viitorul ne va arăta că în toate domeniile, deci și în cel al educației estetice, noua școală, cu organizarea și dotarea ce o va avea, va putea realiza mai mult decît așteptăm în prezent.

STUDII ŞI CERCETĂRI

UNELE PROBLEME ALE STUDIERII PSIHOLOGICE A PERSONALITĂŢII ELEVULUI IN PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV

ANA TUCICOV-BOGDAN

Necesitatea de a observa şi cerceta viaţa psihică a elevilor, preocuparea de a determina însuşirile lor individuale a crescut o dată cu dezvoltarea ştiinţei pedagogice, o dată cu precizarea scopului şi a sarcinilor educaţiei în şcoală.

Mai toţi filozofii şi pedagogii care în decursul vremurilor s-au ocupat de problema educaţiei, care au căutat să stabilească scopul ei, idealurile ei — toate acestea în limitele epocii şi ale poziţiei lor de clasă — au fost aproape unanimi în a afirma importanţa şi necesitatea cunoaşterii copilului ca obiect asupra căruia trebuiau să acţioneze forţele educative.

Vorbind despre sarcina pedagogului de a-şi însuşi psihologia, K. D. Uşinski, preconizează necesitatea unui studiu psihologic amănunţit care neapărat trebuie făcut în cadrul şcolii.

„El (pedagogul practician n.n.), scrie K. D. Uşinski, îşi studiază elevul, îi studiază aptitudinile, înclinaţiile, meritele şi lipsurile, urmăreşte dezvoltarea inteligenţei lui, o îndrumă, se străduieşte să-i îndrume voinţa, să-i exerseze judecata, să-i cultive raţiunea, luptă împotriva lenei, împotriva încăpăţînării..." [1]. „...pedagogul trebuie să înveţe mult pentru a înţelege sufletul în manifestările lui şi să se gîndească mult la scopul, obiectul şi mijloacele educaţiei înainte de a deveni practician" [2].

Dezvoltarea capitalismului în faza lui colonială-imperialistă a împins tot mai mult în primul plan problema selecţiei forţelor de muncă, a selecţiei unor braţe şi creieri cît mai rentabile pentru industria capitalistă.

Problema măsurării capacităţii intelectuale a copiilor şi a selecţiei lor în şcoli speciale, pe colective diferenţiate, trebuie privită, nu numai ca o problemă de teorie şi practică psiho-pedagogică „modernă", dar şi ca o chestiune de importanţă politico-socială a vremii. Aşa se explică încercarea lui Binet şi Simon de a elabora un sistem de măsurare a capaci-

---

1 *K. D. Uşinski:* Opere pedagogice alese, vol. I, Editura de stat didactică şi pedagogică. 1956, p. 161—162.

2 Ibidem.

tăților intelectuale la copii, în vederea alcătuirii unor colective de școlari cît mai omogene. Această inițiativă a fost neîntîrziat aservită unor interese de clasă ale burgheziei, spre „justificarea" exploatării muncitorilor prin teoria care susținea existența unor categorii prestabilite de copii „dotați", „supradotați" și „subdotați" — cei din urmă fiind copiii proveniți din rîndurile clasei muncitoare. Și dacă, la început, „scara metrică a inteligenței" alcătuită de Binet și dr. Simon încearcă să găsească o măsură mai echitabilă în diagnosticarea proceselor intelectuale la o anumită vîrstă la copil (în raport cu vîrsta precedentă sau imediat superioară lui), foarte curînd, sistemul ei de teste se absolutizează, devine un etalon abstract, arbitrar și „universal". Cu ajutorul unui astfel de instrument de „măsurare a inteligenței", cercetătorii testologi burghezi au ajuns să afirme inferioritatea rasială a copiilor din colonii, să susțină teoria incapacității intelectuale a unor popoare în raport cu alte popoare.

Probelor de tipul testelor de diagnosticarea și prognoza capacităților personalității omului, le reproșăm nu numai orientarea, de cele mai multe ori tendențioasă, ci și conținutul adesea rupt de experiența și condițiile de viață ale subiectului. Neștiințifică este însăși baza metodologică de la care pleacă ele, după cum este defectuoasă și structura instrumentului de „măsurare". În primul rînd, metoda testelor excelează printr-un pragmatism excesiv. Probele standardizate — testele — urmăresc catalogarea fenomenelor cu încadrarea copiilor neapărat într-o categorie sau alta, aceste categorii fiind stabilite la însăși elaborarea testului. Pecetea „tipului" rămîne scop în cercetare și lasă în umbră tocmai ceea ce este diferențiat, viu și original în personalitate (tocmai ceea ce testul a ignorat sau nu a prevăzut). Coeficienții matematici ai etaloanelor testului împiedică sesizarea elementelor dinamice care abia se dezvoltă și se vor afirma în etapa imediată a procesului. Răspunsurile categorice de: „corect" sau „incorect" în rezolvarea testului, soluția de „ori da", „ori nu" (cerute obligatoriu în probă), exclud urmărirea procesualului, a „devenirii" fenomenului.

Or, în cunoașterea psihologică științifică întotdeauna ne interesează nu numai rezultatul obținut, ci și felul în care s-a desfășurat procesul rezolvării, modul în care a acționat elevul, condițiile și cauza pentru care el a obținut un răspuns și nu altul [1].

Prognoza după teste este preconceptă ori deductivă, în amîndouă cazurile lipsită de temeiuri științifice. Determinarea obiectivă însă a particularităților vieții psihice, inclusiv a celor intelectuale, cum arată L. S. Vîgotski, reclamă și o cercetare a perspectivei de dezvoltare a feno-

[1] Pe cercetătorul puțin inițiat nu trebuie să-l deruteze faptul că o serie de sarcini cognitive formulate în teste: probe de calcul aritmetic, descrierea unei gravuri, sarcina de a defini fenomenul etc., se refau și le găsim prezente în cercetările științifice ale psihologiei pavloviene. Nu totdeauna sarcina cognitivă cuprinsă în teste a avut și un caracter neștiințific. Ceea ce rămîne profund reprobant pentru teste este însăși caracterul metodei, nerepetarea fenomenului cercetat, etalonarea pur cantitativă a rezultatelor, izolarea fenomenului de complexul de condiții și cauze, măsurarea lui statică, după cum și întreaga bază teoretică a testelor la care ne-am referit mai sus.

menului, reclamă investigații în „zona celei mai apropiate dezvoltări" a copilului și cunoașterea prin urmare a acelor elemente noi care vor domina ulterior.

Personalitatea elevului este o realitate vie, dinamică, în deplină formare, creștere și dezvoltare. Secțiunea „transversală" în studiul concret al personalității constituie numai un moment necesar al cercetării, efectuat cu scopul de a surprinde și înțelege mai adînc sensul modificărilor continue, cauzalitatea și complexitatea lor. Cunoașterea științifică a personalității elevului reclamă studierea ei longitudinală (urmărirea fenomenelor psihice în evoluția lor de-a lungul dezvoltării ontogenetice).

*

În condițiile noi ale școlii noastre, studierea concretă a personalității elevilor capătă o importanță politică și practică cu totul deosebită. Planul de desăvîrșire a construcției socialiste în toate sectoarele vieții și obiectivele mari ale planului de perspectivă în patria noastră au pus în fața instituțiilor de învățămînt sarcini pline de răspundere printre care și sarcina deosebit de grea, aceea de a educa o generație sănătoasă de constructori ai societății socialiste și apoi ai societății comuniste.

Înarmarea elevilor cu o cunoaștere științifică a lumii, dezvoltarea lor multilaterală, creșterea unor buni patrioți, harnici și devotați muncii constructive, educarea unor tineri care să iubească sincer poporul și să apere cuceririle lui constituie obiective permanente în munca instructiv-educativă din școală. La baza lor stă însăși esența societății noastre socialiste: de a cere „de la fiecare după capacitățile sale" și a retribui pe fiecare om al muncii în raport cu efortul depus, „după munca sa".

Elevii de astăzi sînt chemați nu numai să se dezvolte multilateral, ci și să se pregătească să participe la opera de desăvîrșire a construcției socialismului. Ei trebuie învățați cum să se folosească și să se bucure de cuceririle vieții noi.

„Educîndu-i pe elevi în spiritul comunismului, școala trebuie să le cultive cele mai bune calități și deprinderi, să-i pregătească pentru o muncă conștiincioasă, după capacități, pentru folosirea rațională a bunurilor obștești, pentru respectarea neabătută a normelor moralei comuniste și a regulilor de conviețuire" [1], arată tovarășul N. S. Hrușciov în Raportul prezentat la Congresul al XXII-lea al P.C.U.S.

În legătură cu aceste sarcini importante, cunoașterea științifică a psihologiei elevilor devine o condiție necesară pentru cadrele didactice în îndeplinirea acelui „rol de conducători spirituali" ai tineretului pe care îl subliniază în Raportul său tovarășul N. S. Hrușciov [2].

În viitoarele școli-internate pe care le prevede programul construcției desfășurate a comunismului în U.R.S.S., această cunoaștere psihologică multilaterală a elevilor devine imperioasă.

---

[1] *N. S. Hrușciov:* „Cu privire la programul Partidului Comunist al Uniunii Sovietice", Raport prezentat la Congresul al XXII-lea al P.C.U.S., Editura politică, Buc., 1961, p. 116.

[2] Ibidem.

Tratarea individuală și concretă a personalității elevilor, subliniază în studiul ei L. I. Bojovici, capătă o semnificație deosebit de mare în condițiile educației copiilor în școli-internate. „Spre deosebire de școala obișnuită, unde educația se realizează nu numai prin școală, dar și în cadrul familiei, școala-internat trebuie să cuprindă în acțiunea ei pedagogică întreaga viață a copilului" [1].

Tocmai de aceea, în școlile-internate este necesar ca pe calea unei observații minuțioase și a studiului continuu să fie pătrunse „particularitățile individuale ale copilului și condițiile formării personalității lui, pentru ca în baza acestor date să fie condusă în mod sistematic formarea personalității" [2].

Rezolvarea științifică și cu mijloace eficiente a problemei determinării și a dezvoltării capacității la elevi, în condiții nou-create, capătă o triplă semnificație.

Mai întîi, problema are o *importanță social-practică*, aceea de a asigura în viitor producția și toate sectoarele vieții socialiste cu cadrele cele mai capabile, cele mai talentate în domeniile respective și a oferi, în același timp, fiecărui școlar condiții adecvate pentru dezvoltarea multilaterală a aptitudinilor sale.

Apoi, o mare *importanță teoretică* mai au problemele formării unor aptitudini și capacități noi în condițiile societății socialiste și apoi ale societății comuniste, problema unor noi principii pe care le pune psihologia științifică la baza selecției și a orientării profesionale a tineretului, precum și problema raportului dintre aptitudinile generale și cele speciale ale elevilor, care să asigure o adaptare continuă și creatoare a lor la condițiile tehnicii noi, în continuă schimbare.

În sfîrșit, o *importanță didactică*, de practică școlară imediată, este aceea de a oferi profesorilor-diriginți un instrument de lucru, cu mijloace adecvate de depistare și dezvoltare a aptitudinilor și capacităților la școlari, în procesul instructiv-educativ.

Cercetările psihologice nu se găsesc încă la înălțimea rezolvării acestor sarcini. Sînt prea puține studiile speciale care în baza unor date riguros științifice să permită generalizările necesare și să îndrume cu toată competența practica pedagogică în acest domeniu.

Psihologia pedagogică nu a elaborat încă un sistem de cerințe și metode operative pentru studiul elevilor, metode care să poată fi aplicate cu succes în școală.

Lucrările de psihologie a copilului adîncesc cu precădere analiza particularităților de vîrstă la copii și mai puțin au fost studiate caracteristicile individuale ale formării personalității elevilor în cadrul aceleiași perioade de vîrstă.

Cunoașterea cauzelor și a condițiilor în care se constituie laturile personalității fiecărui elev și stabilirea direcției în care trebuie cultivate particularitățile psiho-individuale ale acestuia sînt cerințe de bază pentru

---

[1] *L. I. Bojovici:* Psiho'oghiceskoe izucenie detei v școle internate, Ed. A.P.N. R.S.F.S.R., Moskva, 1960, p. 8.

[2] Idem, p. 9.

succesul muncii instructiv-educative. Cu toate acestea, în practica studierii elevilor în școală întîlnim încă metode empirice. Se găsesc, adesea, în activitatea unor diriginți și studenți practicanți, caracterizări formale asupra elevilor, „etichetări" șablonizate și o tendință generală de a rezolva studierea concretă a elevului prin completarea unei „fișe psihologice".

După părerea noastră, nu este pe deplin justificată tendința unor psihologi de a elabora și socoti drept instrument principal în studierea personalității elevului o astfel de fișă „ideală", fie ea o cît de completă fișă de caracterizare psiho-pedagogică a elevului.

În studiul de față ne propunem ca, în baza unor cercetări și observații efectuate cu ocazia practicii pedagogice a studenților în școală și folosind unele date ale psihologilor sovietici [1] privind această problemă, să relevăm cîteva principii călăuzitoare și unele norme de realizare a studierii psiho-pedagogice a elevilor în procesul de învățămînt.

Din capul locului problema studierii psiho-pedagogice a elevilor în școală ridică două exigențe fundamentale și în aparență contradictorii. Pe de o parte, avem cerința de a cuprinde cît mai complex și multilateral individualitatea fiecărui elev, cerința de a cunoaște adînc trăsăturile caracteristice ale fiecărei personalități în parte, dezvăluind condițiile și cauzele care le-au determinat pentru a asigura o tratare pedagogică diferențiată a elevului. Pe de altă parte, se pune problema elaborării unui instrument operativ în cunoașterea elevilor, a unui sistem de mijloace relativ simple, adecvate și la îndemîna fiecărui profesor, pentru studierea trăsăturilor psihologice caracteristice ale elevilor săi.

Oricît am căuta să îmbunătățim programa studierii psiho-pedagogice a elevilor, ea nu va putea să rezolve singură fondul problemei. Înșiruind capitole care indică în ce condiții poate fi studiat elevul și enumerînd variatele aspecte psihologice care pot fi sesizate în cadrul cercetării, o programă analitică de studiere psihologică și pedagogică a elevilor incită la inventarierea trăsăturilor personalității copiilor, la alcătuirea unei statistici a trăsăturilor. Adesea în practica pedagogică aceste programe devin scop în sine.

Numai prin înarmarea profesorilor și a practicanților începători în această muncă cu principiile fundamentale ale studierii științifice a individualității elevilor și o dată cu efectuarea unui *anumit mod de a-i studia* practic în școală, cele două exigențe majore pot fi concomitent realizate și deci poate fi rezolvată și contradicția dintre ele.

Experiența psihologilor sovietici (L. S. Slavina, L. V. Blagonadejina, M. S. Rives, L. I. Bojovici, L. L. Morozova ș.a.), precum și propriile noastre cercetări efectuate în școală ne permit să formulăm cîteva principii călăuzitoare deosebit de importante în această muncă.

a) *Cunoașterea personalității elevului trebuie să pornească de la identificarea trăsăturii (sau a trăsăturilor) dominante* [2] *și a motivelor*

[1] *L. I. Bojovici*, op. cit.

[2] Vezi *V. Pavelcu:* Principiul dominantei, Revista de psihologie nr. 1/1955, p. 45 și următoarele.

care mențin trăsătura respectivă în poziție dominantă. Acest principiu pleacă de la înțelegerea personalității fiecărui elev ca o realitate vie, într-un fel deosebit structurată, cu laturi și aspecte original constituite, care se grupează în jurul unor *trăsături dominante,* proprii numai acelei individualități și care prin urmare o caracterizează. În studierea particularităților individuale ale copilului nu interesează inventarul general al fenomenelor psihice (măsurarea memoriei elevului, a atenției, înregistrarea tuturor fenomenelor de gîndire, calitățile voinței etc., ceea ce este și extrem de greu de efectuat), ci *„identitatea psiho-pedagogică"* a elevului, acele trăsături dominante, specific constituite, care, datorită condițiilor în care s-a format elevul, au căpătat o preponderență și o anumită semnificație în personalitatea sa, dînd o anumită amprentă personalității.

Aceste laturi dominante, esențiale, sînt dinamice, ele hotărăsc o adaptare selectivă la condițiile mediului social. În funcție de preocupări, interese, trebuințe, intenții și însușiri intelectuale dominante, elevul se orientează în mediul înconjurător, asimilează cunoștințe, efectuează acțiuni, răspunde la cerințele educative. Aceste laturi dominante traduc atitudinile esențiale ale elevului în raport cu mediul înconjurător. Așa de pildă, elevul M. manifesta drept note dominante: forța de autocontrol și frînare voluntară, o tenacitate a voinței și în același timp incertitudine în acțiuni, o nevoie continuă de a verifica și controla. Deosebit de aceasta, la elevul O. erau caracteristice unele însușiri ale imaginației care puneau o amprentă pe toate acțiunile sale și anume: ușurința de a combina în mod fantezist impresiile, exagerarea proporțiilor realului, fabulația, trăsături care-l împiedicau să reflecte adecvat realitatea.

Numai după desprinderea acestor note proeminente este posibilă cercetarea adîncită și caracterizarea reală a vieții psihice a elevilor.

Dar, chiar și aceleași trăsături psihologice proprii la mai mulți elevi pot avea și au realmente cauze variate, după cum ele evoluează și spre rezultate deosebite. Astfel, două eleve din clasa a IV-a (T. G. și A. V.) observate de noi, avînd aceleași performanțe remarcabile în memorarea cunoștințelor și posibilități relativ egale în rezolvarea unor probleme de gîndire, prezentau un decalaj surprinzător în rezultatele lor la învățătură. Cîtă vreme la A. V. ușurința de a memora era asociată și cu atenția concentrată și cu deprinderea de a depune un efort prelungit în efectuarea temelor, T. G. da dovadă de o mare împrăștiere în preocupările ei, de lipsa unui interes pentru studiu și de lipsa deprinderilor elementare pentru învățătură.

b) *Studierea psiho-pedagogică a elevului trebuie să se efectueze o dată cu instruirea și educarea lui, concomitent cu tratarea psiho-pedagogică individuală.* Nu există timp sau loc special pentru „studierea" elevului. Această muncă și preocupare trebuie să se desfășoare în cadrul natural al procesului de instrucție și educație. Studierea elevilor nu rămîne un scop în sine, ci trebuie să constituie un mijloc eficient pentru educarea diferențiată, conform cu particularitățile individuale ale fiecărui elev.

Sensul tratării individuale a elevului în condițiile educației comuniste este acela de a dezvolta multilateral și original capacitățile lui, forțele lui creatoare; de a-l ajuta cu tact și răbdare să elimine treptat neajunsurile din comportarea sa, să devină un membru activ al societății socialiste și mai tîrziu al celei comuniste. „Metoda individuală în educația copilului — scrie Makarenko — nu înseamnă să fii preocupat de un individ izolat, capricios. Sub drapelul metodei individuale nu trebuie să se strecoare educația individualistă burgheză. Pedagogul care încurajează defectele elevului, se supune orbește capriciilor lui, îl răsfață și îl măgulește, în loc să-l educe și să-i schimbe caracterul, este un pedagog incapabil" [1].

Unitatea dintre investigație și influență educativă în cercetarea individualității școlarului este o cerință imperioasă. Practic, această îmbinare dintre studiu și intervenție pedagogică în personalitatea elevului se rezolvă prin introducerea gradată, sistematică și pe etape a unor sarcini instructiv-educative, judicios selectate pentru fiecare elev potrivit problemelor sociale pe care le ridică.

Acționarea, în primul rînd, asupra acelor elemente psihice la care se scontează rezultatul maxim și imediat, cu strădania de a preveni eșecul și de a releva însușirile pozitive din personalitatea elevilor, sînt condiții și norme care asigură rezultate eficiente în cunoașterea și tratarea școlarilor.

c) *Studierea personalității elevului în raport cu perspectivele ei de dezvoltare, cu determinarea „zonei celei mai apropiate dezvoltări" constituie de asemenea un principiu de care trebuie să ținem seama.* Oricît de exactă ar fi evidența însușirilor dominante și a celor secundare din personalitatea elevului, ea rămîne fără efect, dacă nu ne indică direcția și perspectivele spre care se dezvoltă ele. Particularitățile psiho-individuale ale elevilor — însușirile de caracter, calitățile voinței, capacitatea de cunoaștere, atitudinile afective etc. — sînt în deplină evoluție și transformare. De aceea este deosebit de important să se stabilească care sînt acele elemente noi care se vor afirma în dezvoltarea ulterioară a copilului (L. S. Vigoțki).

d) *Abordarea complexă a personalității elevului, cu un sistem de metode variate, aplicate selectiv,* este un alt principiu în studierea elevilor. În opoziție cu vechea testare nediferențiată și cu probe șablonizate (testele), studiul psihologic diferențiat reclamă o adaptare a metodelor la cercetarea problemelor specifice pe care le ridică fiecare individualitate în parte. Prin urmare se impune ca într-o astfel de investigație să se trieze metodele de studiu psihologic, cu aplicarea lor specifică de la caz la caz, în raport cu sarcinile educative pe care le stabilim pentru fiecare elev în parte. Așa de pildă, într-un caz, în studierea elevului este esențială experimentarea nivelului de cunoștințe, după cum la un alt elev au fost necesare determinarea gradului de dezvoltare a autocontrolului și formarea deprinderilor de autoservire, iar într-un al treilea caz,

[1] *A. S. Makarenko:* Opere pedagogice alese, vol. I, Editura de stat pentru literatura științifică și didactică, București, 1951, p. 55.

numai introducerea unei persoane din afară în viața elevului a determinat încrederea acestuia în autoritatea educatorului și pe această bază elevul a putut fi atras în acțiuni de colectiv (L. I. Bojovici).

e) În sfîrșit, *cercetarea comparativă a personalității elevului* luat în raport cu încă cîțiva colegi, prin aplicarea aceluiași sistem de metode la alte 3—4 cazuri de control, adîncește caracterul obiectiv, științific, al constatărilor pe care le facem.

Important de observat rămîne faptul că aceste principii și cerințe generale nu sînt izolate între ele ; ele se întrepătrund și constituie un sistem unitar ce urmează să fie realizat integral și unitar și în studierea practică a elevilor.

*

În ce fel au putut fi urmate aceste cerințe și principii în cunoașterea și tratarea individuală a elevilor cercetați de noi ?

Materialul pe care-l dăm a fost obținut în practica pedagogică a studenților de la Facultatea de filozofie (în 1957/1958, la Școala medie N. Bălcescu din București). Observațiile sistematice și studiul experimental au fost continuate și în anul următor (1958—1959) cu alți practicanți în cadrul urmăririi acelorași elevi în cursul instrucției lor politehnice din școală. În afară de aceste date, vom ilustra la locul potrivit și unele cazuri mai dificile, studiate de noi în practica de specializare a studenților la psihologia judiciară, într-o colonie de reeducare pentru minori.

De la început s-a putut constata clar că obținerea datelor psihologice necesare caracterizării elevilor constituie pentru practicanții începători o sarcină foarte complicată. Ei cu greu reușesc să se descurce independent în realizarea programei de studiu psiho-pedagogic al elevilor. Aceasta, din cauză că la stîngăcia inerentă oricărui începător în a stabili contactul necesar cu subiectul pe care îl studiază se adaugă dificultățile ce izvorăsc din însăși complexitatea problemei, din lipsa unor mijloace operative de studiu, bine verificate și uzitate în școală.

Dacă pentru activitatea didactică pe care o desfășoară practicantul — predarea de lecții — acesta găsește în școală forme bine conturate, primește consultații competente de la profesorul titular și învață din măiestria pedagogică a acestuia în conducerea lecției, a activităților de laborator etc., în ceea ce privește cunoașterea elevilor în școală, lucrurile stau altfel. Formele speciale de activitate educativă în munca dirigintelui cu clasa sînt mai difuze și neprecise, metodele nu sînt suficient de clare, nu există încă o preocupare de sistem mai stabil reglementat în studierea psiho-pedagogică a elevilor în vederea tratării lor individuale.

În cadrul experienței la care ne referim, alegerea subiecților pentru studiu s-a făcut prin repartizare de către dirigintele clasei. Fiecărui student i-am recomandat pentru observații și studiu cîte un elev din clasa a IX-a, clasă în care, în cadrul sarcinilor lor didactice, practicanții noștri urmau să țină și lecții de psihologie. Ne-am orientat, în această distribuire a elevilor, spre a cuprinde pe cît posibil individualități variate și nu

numai cazurile „problemă" din clasă. În atenția noastră am avut și pe acei elevi despre care nici dirigintele clasei nu avea multe de spus: „figuri mai șterse" și care nu prea dădeau de lucru profesorilor. De asemenea, ne-am îndreptat atenția și asupra elevilor dintre cei mai buni cu scopul de a îmbogăți cu variate cazuri experiența viitorilor profesori, aceasta cu atît mai mult, cu cît analiza și aprecierea pe parcurs a materialelor pe care le obțineam erau discutate cu ei în colectiv.

Prima problemă pe care a ridicat-o cunoașterea elevului, în munca noastră, era problema stabilirii contactului necesar cu cel studiat. Apropierea de elevul care urma să fie studiat, crearea unor raporturi adecvate care să permită pătrunderea în personalitatea sa, s-a dovedit o condiție de bază. Este cunoscut faptul că, în general, viața psihică a individului și în concret procesele psihice și laturile psiho-individuale ale elevilor noștri se formează și se dezvoltă în activitatea vie, complexă, pe care ei o desfășoară. Numai în cadrul variatelor forme de activitate și muncă școlară, în afară de clasă și în producție, au putut fi urmărite însușirile psihologice ale elevilor la care ne referim. A reieșit însă faptul că profesorul rămîne un spectator izolat, dacă nu stabilește locul său exact și rolul de cercetător activ în cadrul acestor activități, de unde în mod natural și amplu să poată urmări și dirija dezvoltarea elevilor. Dar pentru aceasta trebuie creată în primul rînd trebuința elevului de a-l căuta pe profesor.

La subiecții cercetați de noi a fost necesar să determinăm nevoia de a se apropia de practicant, de a căuta continuu societatea și sprijinul său. Tocmai de aceea, printre primele sarcini date practicanților a fost aceea de a răspunde în mod necesar și util la anumite interese, preocupări, trebuințe ale elevilor, ca: sprijin la efectuarea temelor, un sfat cu privire la vizionarea unui film sau la citirea unei cărți, participarea la un joc sportiv, o meditație la materia unde elevul a rămas în urmă, evaluarea unei lucrări reușite a elevului etc. Această trebuință de a-l căuta pe educator (practicant, profesor) și în afara orelor strict reglementate de programă trebuia anume formată la elevi și ea a evoluat în experiența noastră treptat și în mod diferențiat de la caz la caz.

Nu trebuie uitat și un alt fapt psihologic important și anume tactul individual al educatorului și particularitățile persoanei aceluia care-l studiază pe elev. Aici, situația specială a viitorilor profesori (practicanți), tineri care vor să devină profesori și, prin urmare, într-un fel elevi și ei în raport cu profesorii titulari, a contribuit și întrucîtva a ușurat apropierea necesară dintre „cercetători" și cei studiați (deși din păcate nu în toate cazurile).

În amintita cercetare L. I. Bojovici subliniază importanța creării unui teren favorabil pentru influențarea educativă a elevilor. Se vorbește adesea de necesitatea determinării unei zone de receptivitate (Makarenko) propice acțiunii de cunoaștere și de tratare pe care o exercită educatorul asupra celui educat. Primul pas în organizarea unui asemenea teren se dovedește a fi contactul just, raportul de apropiere adecvată față de personalitatea fiecărui elev. În această direcție, primele încercări în apro-

pierea practicanților față de elevi au evidențiat atît unele rezultate pozitive, cît și unele eșecuri. Fragmentele pe care le extragem din notările lor zilnice ne concretizează asemenea fapte:

A. S., elev în clasa a IX-a (16 ani) este stăruitor la învățătură, ordonat, tot timpul și-l ocupă cu pregătirea lecțiilor; „tocește și în pauze", se exprimă colegii săi despre el. Într-adevăr constatăm că A. S. nu se odihnește în pauze, el iese pe sală cu cartea în mînă și repetă lecția pentru ora următoare. La prima cunoștință cu studentul practicant, cînd acesta îl întreabă care lecții i se par mai grele, elevul declară categoric: „Nici una! Eu mă descurc singur, n-am nevoie să mă ajute nimeni". La invitația studentului de a face o plimbare împreună, A. S. refuză: „Nu am timp să mă plimb, abia mi-ajunge vremea să-mi fac lecția pentru a doua zi". Acest elev ne-a declarat că nu-i plac nici filmele nici teatrul, pe motivul că-i răpesc mult timp și nu-i folosesc cu nimic în munca lui școlară. „La lecții nimeni nu te întreabă dacă ai văzut filmul și nici nu ți se pune notă pe ce ai citit din romane" — ne spune cu hotărîre elevul. Observîndu-l mai atent, constatăm că informațiile elevului A. S. cu privire la fenomenele naturii, cunoștințele lui despre societate, evenimente istorice actuale etc. sînt pur livrești, limitate numai la informații pe care le obținuse în cadrul lecțiilor. El nu poate închega o expunere mai liberă, nu rezistă la o conversație mai amplă. Povestește cu un vocabular sărac, reproduce fragmente prelucrate în clasă, în limbajul său domină formulările șablon. În notările profesorului-diriginte acest elev figurează ca un element liniștit, conștiincios, disciplinat și care nu ridică „probleme speciale".

La activități obștești, precum și la diferite sarcini în clasă, constatăm că A. S. este prea puțin prezent, pe motivul că el învață mai greu și că-i trebuie mai mult timp în pregătirea lecțiilor. Cu toate acestea răspunsurile sale la lecții sînt în majoritatea lor mediocre și numai arareori bune. La lecțiile de recapitulare și la tezele trimestriale — stabilește practicantul nostru — A. S. ia note mai mici decît în cursul anului, dar, cu toate acestea, promovează onorabil de la un semestru la altul. În raport cu colectivul clasei A. S. are o ținută constantă, el aprobă întotdeauna hotărîrile luate de colectiv și li se supune fără a arăta vreo inițiativă personală. Colectivul adesea îl neglijează, și, în general, scapă atenției principale a profesorilor, a dirigintelui.

Încercările nereușite ale practicantului de a se apropia de acest elev au adîncit, pentru moment, și mai mult această independență, greșit înțeleasă de el, l-au închis și mai mult în individualitatea sa.

Am fost nevoiți să ne gîndim la o sarcină majoră care să vină pe linia preocupărilor stricte de învățătură și să-l determine pe A. S. să apeleze în afară, să simtă nevoia unui ajutor în rezolvarea ei. Stăruind pe lîngă profesorul de limba și literatura română, am hotărît să se ceară elevilor o lucrare scrisă care să includă neapărat o experiență de viață mai largă, să reclame cunoștințe dincolo de manual și chiar unele investigații proprii. La lucrările de control la istorie, la intervenția noastră, s-au dat subiecte care implicau neapărat citirea unui roman istoric. La astfel de probe elevul nostru a dat rezultate slabe, sub limită, așa cum era de altfel de așteptat. Toți elevii cu rezultate slabe au fost puși să-și refacă lucrările, le-au fost indicate cărțile necesare. Ocupîndu-se acum de citit, A. S. nu a mai avut timpul necesar să-și pregătească temele pentru a doua zi. „Nu-mi mai ajunge timp să termin pregătirea lecțiilor", a început să se plîngă elevul A. S. față de diriginta clasei. Același lucru ni l-a recunoscut și nouă. „Dar de ce nu reușești?" — îl întreba practicantul. „Cum de reușesc ceilalți elevi?" — „Eu trebuie să citesc de mai multe ori fiecare lecție și-mi iau mult timp și temele scrise, ceilalți se descurcă mai repede". — „Dar poate nu știi cum trebuie să înveți ca să-ți ia mai puțin timp pregătirea temelor, poate nu știi cum trebuie să-ți planifici timpul, așa ca să-ți rămînă vreme și pentru lectură și pentru plimbare". În această etapă A. S. a ajuns să simtă nevoia sprijinului pe care i-l oferisem înainte; a început să-l caute mai des pe practicant, a început să se intereseze de felul cum se poate lucra mai ușor și mai sistematic. Interesul pentru lectura particulară și o mai largă informație în afară de clasă a început să se manifeste la el, dar deocamdată aceste interese se limitau strict la nevoia îndreptării notelor.

În alte cazuri stabilirea raportului necesar cu elevii s-a putut realiza mult mai ușor, dar pe o altă bază și pe căi nu tocmai optime.

Astfel, elevul P. R., de 15 ani, din aceeași clasă, manifesta un interes deosebit pentru cunoștințele de geografie. El citea cărți de literatură geografică, reviste, îl pasionau descrierile expedițiilor geografice. Prin aceste informații suplimentare adesea subiectul brava în clasă și se amuza cînd reușea să-l „încuie" pe oricare dintre colegi în această materie. Nu rare au fost cazurile cînd subiectul intervenea cu întrebări în timpul lecției la profesorul de specialitate, și, de cele mai multe ori, cu referire la probleme din afara temei discutate. Cu aceste intenții s-a apropiat P. R. de practicant, chiar din prima zi, asaltîndu-l cu întrebări „așa, numai să-l încerc, să vedem ce știe și el la geografie". Aici problema autorității, a prestigiului tînărului nostru viitor profesor față de preadolescentul „înfumurat" se cerea rezolvată prin crearea celor mai potrivite contacte dintre cele două personalități. Avertizați asupra trăsăturilor de caracter ale acestui elev, am stabilit să ducem cu el unele discuții pe teme de geografie politică și economică a unor state recent formate, despre care elevul P. R. nu avea încă cunoștințe. Practicantul nostru îi sublinia, de fiecare dată, că nu termenii geografici sînt esențiali pentru înțelegerea acestor fenomene atît de complicate. Îi demonstra, apoi, că adevărata gîndire geografică superioară pătrunde relațiile dintre fenomene, explică corelația dintre climă, relief, poziția ținutului pe glob, floră și faună și mai ales intervenția științifică a omului în transformarea mediului geografic.

În urma unor astfel de discuții și informări, elevul P. R. s-a atașat sincer de practicant, a devenit respectuos. Dar pentru a pondera orgoliul său față de colegi am comunicat și clasei cunoștințele respective, ele devenind, astfel, achiziții ale întregului colectiv și nu un privilegiu exclusiv al subiectului nostru.

Cu un al treilea elev contactul a început de la dezvăluirea unui sentiment de timiditate și neîncredere în forțele proprii, care îl stăpîneau. Eleva M. C. era retrasă, nu se anunța să ia cuvîntul la lecție, răspundea numai cînd era întrebată, dar și atunci era dominată de teama de a nu greși. Venise dintr-o altă școală, unde în anul precedent fusese considerată drept elevă mediocră și în raport cu noua ei clasă se simțea mai slabă. Niciodată nu era mulțumită de propriile ei eforturi. Confrunta mereu temele ei cu ale celorlalte colege, nefiind niciodată sigură dacă a rezolvat singură bine problemele lucrate acasă. Am căutat să-i arătăm, mereu, că poate să-și verifice și singură lucrările, raportînd rezultatul la sarcina cerută. Pentru exercițiile matematice am accentuat importanța probelor de verificare cunoscute de altfel și elevei noastre. După astfel de insistențe M. C. a primit cu încredere îndemnul nostru și s-a apropiat cu un interes mărit de ajutorul ce i s-a oferit.

Cum am arătat mai sus, contactul adecvat cu individualitatea fiecărui elev constituie numai primul pas spre cunoașterea personalității acestuia. De multe ori însă, chiar acțiuni de acest fel, deși eficiente, rămîn de scurtă durată dacă nu le legăm de laturile esențiale și dominante ale personalității elevului. Cerința concretă pe care o determinăm, la un moment dat, în viața psihică a celui studiat se pierde dacă nu devine necesitatea lui interioară, o trebuință simțită mereu de acesta. De aceea am considerat că în practica școlară nu trebuie separate cunoașterea din punct de vedere psihologic a elevului de acțiunea pedagogică diferențiată, conformă cu caracteristicile lui individuale. Amîndouă aceste fenomene trebuie privite și *realizate* ca laturi ale aceluiași proces amplu de studiere psiho-pedagogică a elevilor în condițiile instrucției și educației școlare.

Într-un studiu anterior, ocupîndu-ne de problemele psihologice ale tratării individuale a elevilor cu deficiențe de caracter [1] relevam necesitatea determinării dominantelor individuale ale fiecărei personalități și stabilirea apoi cu exactitate a punctului nodal în jurul căruia se structurează și se organizează specific, original, întreaga personalitate a copilului.

Faptele la care ne referim ne-au confirmat din nou ipoteza după care în cazul elevilor preadolescenți aceste elemente esențiale și mai stabile din structura personalității sînt mai mult de ordin caracterial.

În cercetările efectuate de L. I. Bojovici și colaboratorii ei, o asemenea verigă-cheie în structurarea personalității a fost considerată atitudinea de apreciere și autoapreciere la elevi [2]. Materialele noastre relevă și ele fapte apropiate și anume că atitudinea elevului față de propria-i activitate, poziția fiecărui elev față de învățătură, precum și locul special pe care îl ocupă în complexul relațiilor sale cu mediul și cu colectivul, hotărăsc asupra trăsăturilor dominante din personalitatea sa.

La elevii pe care i-am studiat, în cele mai multe cazuri buna reușită la învățătură avea la bază o atitudine pozitivă față de muncă, în general, capacitatea de a activa în colectiv, interesul și atracția pentru studiu (de exemplu cazul elevilor C. L., M. R. și în parte și la P.R., despre care am relatat mai amănunțit mai sus). Rezultatele mediocre la învățătură, cum am văzut de pildă la A.S., erau generate de interesul său limitat pentru cunoașterea realității, de tendința de a învăța numai pentru note, toate acestea asociate și cu o atitudine negativă față de munca extrașcolară și de activitatea colectivului. Poziția specială pe care și-a creat-o în colectivul clasei elevul P.R. cu atitudinea sa de supraevaluare proprie, i-a orientat personalitatea nu numai în direcția unei superficialități și a unui orgoliu exagerat, dar i-a deviat și relațiile fundamentale față de colectiv, problemă asupra căreia a trebuit să ne concentrăm în mod deosebit munca educativă cu acest elev.

Și mai evident apăreau dominantele individuale la preadolescenții și adolescenții cu deficiențe grave de caracter. Astfel la F. A. (17 ani, cu școlaritatea echivalentă unei singure clase) alături de respectul vădit față de superioritatea morală și fizică a adulților era puternic exprimat negativismul excesiv, precum și încăpățînarea (el era mare bătăuș și recidivist în comiterea delictelor). Un alt elev din colonia de reeducare a minorilor, P. I., care mai înainte practicase cerșitul, manifesta trăsături individuale proeminente, ca: nesinceritate, capacitatea de a simula o suferință fizică sau morală, o mare comunicativitate și continuă tentativă de a impresiona pe interlocutori pentru obținerea unui favor material sau moral.

Dar desprinderea numai a acestor forme de comportare exterioare și dominante nu este suficientă pentru studierea elevului. Întotdeauna este necesar să se determine *motivele* care le provoacă și să se stabilească

---

1 Vezi lucrarea noastră: „Unele contribuții la psihologia tratării individuale a elevilor", Revista de psihologie nr. 2/1957.

2 În literatura noastră de specialitate de o problematică similară se ocupă profesorul G. Zapan, care aplică o tehnică de lucru originală; v. G. Zapan: „Metoda aprecierii obiective a personalității", Analele romîno-sovietice, Seria psihologie-pedagogie, nr. 3/1957, p. 7 și următoarele.

cauzele care au generat o trăsătură dominantă sau alta. Reproducem unele fragmente din tabloul general al acestor motive și cerințe, așa cum au rezultat din investigațiile noastre, ele constituind totodată și criterii după care a fost caracterizată personalitatea fiecăruia dintre subiecții cercetați. Aceleași însușiri dominante identificate la mai mulți elevi s-au dovedit a avea la bază motive diferite, în funcție de întreaga experiență și influențele anterioare care au acționat asupra elevilor, ceea ce a necesitat în consecință și metode deosebite de studiere și tratare pedagogică.

Elevii	Trăsăturile dominante manifestate la învățătură:	Motivele care le generează:	Metodele de studiere și intervenție pedagogică aplicate:	
			Metode generale comune și celorlalți subiecți	Metode speciale adecvate specificului subiectului
A. S. (16 ani)	Învățătura îi este preocuparea de bază exclusivă, cunoștințele sînt slabe, nesistematice, nivelul operațiilor intelectuale este scăzut, performanțele școlare sînt mediocre.	Învățătura mecanică, neproductivă, lipsa unor deprinderi raționale în muncă.	Observația la lecții. Probe de determinare a cercului de cunoștințe. Probleme de gîndire și de aplicare a cunoștințelor în activitatea practică.	Compoziția după film. Extragerea ideilor principale din opera citită, discutarea operelor beletristice, analiza sistemului de pregătire a lecțiilor.
T. G. (15 ani)	Cunoștințe nesistematice, răspunsuri slabe la lecții, confuzii, dificultăți în înțelegerea materialului nou.	Nerăbdarea cu care lucrează, o continuă împrăștiere în acțiuni, lipsa unui autocontrol necesar.	Idem	Probe școlare cu sarcina autoaprecierii și de autocontrol în efectuare; probe de clasificare a cunoștințelor; probe cu alcătuirea obligatorie a planului de lucru.
R. U. (15 ani)	Cunoștințe foarte fragmentare, răspunsuri extrem de inegale, mari lacune în sistemul cunoștințelor, performanțele școlare finale sînt slabe.	Lipsa de antrenament pentru efort susținut, pauze nejustificate în pregătire, absențe la ore, preocupări străine de activitatea școlară.	Idem	Organizarea și supravegherea timpului liber al elevului: — meditație suplimentară; — probe pentru antrenarea unui efort intelectual susținut; — probe competiționale de recuperare a cunoștințelor la disciplinele la care a absentat.

Un fenomen aproape similar s-a manifestat și în cazul celor doi elevi foarte buni la învățătură pe care i-am avut sub observație.

Acești elevi aveau trăsături dominante comune: curiozitate vie și interes pentru noile cunoștințe și, în același timp, o minuțiozitate rar întîlnită în clasificarea și sistematizarea de date. Ei alcătuiau, din proprie inițiativă, scheme cronologice la istorie, întocmeau un vocabular cu termenii științifici și literari întîlniți, făceau clasoare la științele naturale, amîndoi erau filatelișți pasionați și buni prieteni între ei. La o analiză mai adîncă a cauzelor care au determinat aceste particularități ale personalității lor, precum și a motivelor care le stimulează continuu dominantele individuale, constatăm fapte fundamental deosebite. Cîtă vreme la primul elev acest interes pentru cunoștințe era real, reprezenta o trebuință necesară, interioară, la celălalt notele dominante aveau la bază spiritul de imitație, continua competiție și strădanie de a nu rămîne mai prejos decît colegul său pe care-l copia în toate. Încă de mic copil, această mentalitate a fost cultivată de familia copilului, iar acestuia i-a venit foarte comod mai pe urmă să trăiască mereu „după model".

Metodele speciale de cercetare psihologică a elevilor alături de mijloacele de influență educativă aplicate diferențiat, în raport cu specificul fiecărei individualități, au evoluat și s-au concretizat concomitent cu stabilirea și concretizarea sarcinilor pedagogice pentru fiecare elev în parte.

Această varietate de fapte și motive nu trebuie însă să ne ducă la concluzia ineficienței unor măsuri și căi generale de investigație. Dimpotrivă, numai asemenea metode permit ca pe fondul unor sarcini generale să apară mai pregnant deosebirile individuale dintre elevi.

★

Problema metodelor de studiere și tratare individuală a elevilor în procesul de învățămînt este deosebit de importantă și de o mare actualitate, întrucît metodele constituie instrumentul de bază și în această muncă.

Avînd în vedere faptul că școala este chemată să asigure nu numai un volum de cunoștințe la elevi, dar totodată să-i și dezvolte într-un ritm necesar, să le formeze un sistem de operații și modalități de gîndire independentă, priceperi și deprinderi de muncă (I. A. Samarin), problema metodelor științifice experimentale [1] în cercetarea elevilor devine capitală.

Anume „această legătură a psihologiei cu problemele practice ale educației și instrucției, în special cu problemele tratării individuale — cum remarcă în recenta lui lucrare Paul Popescu-Neveanu — obligă știința psihologiei să elaboreze metode operative" în cercetarea școlarilor [2].

---

1 Vezi *L. A. Venger:* Despre folosirea experimentului psihologic în studierea elevilor, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 1/1959, p. 46 și următoarele.

2 *P. Popescu-Neveanu:* Tipurile de activitate nervoasă superioară la om, Editura Academiei R.P.R., 1961, p. 286 și următoarele.

Observația metodică la lecții nu este suficientă și reclamă extrem de mult timp. De aceea, încă din prima etapă a cunoașterii elevilor, noi am recomandat introducerea unor probe experimentale colective.

Au fost folosite și au dat rezultate în investigațiile noastre probele colective privind determinarea nivelului de cunoștințe la elevi ca: rezolvarea unor probleme de matematică din care s-a omis tocmai termenul obligator al problemei, iar elevii, sesizînd lacuna, trebuiau să completeze adecvat problema și apoi s-o rezolve; compoziții libere la o temă anunțată; probe privind corelația dintre factorul material-social și condițiile geografice în explicarea unui fenomen istoric.

Un alt obiectiv al cercetării noastre era și acela de a-l deprinde pe studentul-practicant, ca și pe dirigintele clasei, să mînuiască competent unele probe experimentale simple, care să edifice fenomenul sesizat prin observații.

Cu acest scop am elaborat cîteva tipuri de experiment pe care le considerăm drept metode speciale, care trebuiau aplicate numai acolo unde era cazul. Astfel, de exemplu:

a) *Experimentul pentru depistarea însușirilor calitative ale voinței.*

La elevii la care am constatat unele deficiențe ale proceselor de voință — aceste deficiențe fiind considerate de noi drept dominantele personalității lor — am aplicat unele probe, căutînd să ne apropiem de stabilirea caracteristicilor momentului deciderii în acțiune sau de particularitățile opțiunii și de raportul dintre hotărîre și executarea acțiunii proiectate.

Proba a cuprins cîteva momente: 1) în cadrul sarcinilor de instrucție politehnică a elevilor, le-am cerut ca fiecare dintre subiecți să-și aprecieze propriile forțe și să-și ia angajamente ca la termene fixate de ei să execute diferite obiecte (la lăcătușărie: finisarea unui număr de chei, la tîmplărie asamblarea unor scaune etc.); 2) după luarea angajamentului, elevul a fost invitat să opteze pentru una din recompensele oferite de noi (dulciuri sau bilete la spectacole, sau participare la o excursie). Aceste recompense erau eșalonate în timp astfel încît cea mai mare (excursia) urma să se efectueze cel mai tîrziu; 3) experimentatorii urmăreau apoi zile de-a rîndul raportul dintre luarea hotărîrii și executarea angajamentului; 4) la sfîrșitul etapei fixate în comun, fiecare elev era pus să-și aprecieze producția (sub aspect cantitativ și calitativ) și să se pronunțe asupra măsurii în care și-a respectat angajamentul luat anterior.

În toate etapele experimentului, se protocolau și se apreciau cronometric: durata luării angajamentului, durata deliberărilor, a optării (pentru felul de recompensă), constanța optării (ei puteau pe parcurs să se răzgîndească și să ceară dulciurile în loc de spectacole); se urmărea apoi consecvența în acțiune a fiecărui elev, nivelul de intensitate depus pe parcurs, precum și diversele manifestări afective legate de realizarea sau nerealizarea angajamentului luat (legate și de stimularea pozitivă sau negativă a experimentatorului).

b) *Experimentul de stimulare prin competiție a activității elevului.*

În cadrul acestei serii de experimente s-au efectuat probe competiționale cu sarcina de a efectua calcule aritmetice în prezența unor excitanți turbulenți (zgomote) [1], probe-experiment prin care se antrenau la un ritm egal de activitate și susținut subiecții noștri. În cadrul unor competiții organizate fie în clasă, la lecții cu temă scrisă, fie în atelier (individual), profesorul anunța mereu timpul (cît a trecut și cît a mai rămas), stimulînd astfel în special pe cei codași și îndemnîndu-i să-și controleze calitatea lucrării.

c) *Probe-experimente de stimulare a interesului pentru autoeducarea diferitelor însușiri pozitive ale personalității.*

Astfel, în cadrul unor ședințe speciale s-a explicat elevilor neeficiența memorării mecanice a cunoștințelor. Folosind apoi faptul că acești elevi au învățat la lecțiile de psihologie ce este memorarea mecanică și cea logică, le-am dat să învețe pe dinafară opt versuri dintr-o poezie (într-o limbă străină pe care o studiază elevii), necunoscută de ei anterior și care prezenta — din cauza multor cuvinte necunoscute — și dificultăți de înțelegere. Subiecții trebuiau să noteze numărul de repetiții care le-a fost necesar pentru a memora versurile date. După aceste exerciții, li s-a dat subiecților să memoreze alte versuri egale ca dificultate inițială, dar care în prealabil au fost explicate amplu de către experimentator și înțelese și rezumate de către elevi. Demonstrația a fost pe deplin concludentă: față de cca. 36 de repetiții la memorarea mecanică, au fost necesare doar cca. 12 repetiții (în medie) la memorarea logică.

Important în experimentul nostru nu a fost simpla constatare a unui fapt atît de banal, ci atitudinea pe care au luat-o elevii față de învățătură în urma acestui experiment: ei au devenit conștienți de dezavantajele memoriei mecanice și s-au convins de necesitatea înțelegerii depline a materialului pe care-l studiază. Elevii au început să manifeste o atitudine activă de autoeducare în procesul învățării.

Am considerat că efectul pozitiv al acestui experiment-probă a fost cu atît mai mare cu cît și alți profesori și diriginți au utilizat mai pe urmă acest sistem de a-i convinge pe elevi asupra necesității de a învăța cu sens materialele de studiu.

În afară de metodele amintite, folosite în această serie de experimente, noi am mai făcut uz și de probe scrise (lucrări) la diferite materii, folosind apoi pe o scară largă și metoda conversației exploratoare.

Metodele amintite — larg folosite de altfel în practica obișnuită a psihologiei pedagogice [2] — ne-au interesat în mod deosebit sub două aspecte. Pe de o parte sub aspectul eficienței lor în studierea caracteristi-

---

1 După metodica elaborată de A. Chircev, I. Radu, D. Salade.
Vezi lucrarea „Problema determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară la elevi în condițiile vieții școlare", Studii de psihologie pedagogică sub redacția Al. Roșca și A. Chircev, Editura de stat didactică și pedagogică, 1958, p. 29—30.

2 Vezi *N. I. Boldirev:* „Munca dirigintelui" (Studii), Editura de stat didactică și pedagogică, 1961, Capitolul „Metodica studierii elevilor", p. 27 și următoarele.

cilor individuale ale elevilor și al tratării lor individuale; pe de altă parte, sub aspectul posibilității lor de a fi mînuite în mod competent de profesori și de practicanți, în așa fel încît ele să devină instrumente științifice de lucru.

Trebuie să remarcăm faptul că munca noastră a fost mult mai eficientă acolo unde colectivul de profesori a fost mai unitar în urmărirea scopurilor instructiv-educative și, dimpotrivă, acolo unde această unitate lipsea, nici munca de cercetare științifică a personalității elevilor — legată de sarcinile instructiv-educative — nu a dat rezultate mulțumitoare.

Studierea elevilor s-a încheiat cu întocmirea unor caracterizări psiho-pedagogice și noi considerăm că ele sînt realizate pe deplin atunci cînd nu mai au un caracter de inventar, cu elemente formal-descriptive.

Am putut observa că în urma studiilor susținute ale studenților practicanți, s-a schimbat însăși atitudinea lor față de problema caracterizărilor. Introducînd în caracterizări elementele dominante ale personalității fiecărui elev studiat, urmărind dinamica acestor dominante, dezvăluind motivația internă și cauzele obiective ale atitudinilor etc., practicanții au fost în stare să indice și măsuri eficiente pentru perfectarea educării lor, sugestii și indicații privind autoeducarea acestor trăsături și autocunoașterea lor la elevi.

Programa [1] de caracterizare psiho-pedagogică a elevilor a devenit, astfel, nu un șablon obligatoriu care urma să fie „completat" la toate rubricile existente, ci un real instrument de lucru, unde practicanții găseau reperele necesare, materialele de orientare utile pentru întocmirea caracterizărilor.

În baza elementelor relatate mai sus putem conchide că o asemenea cercetare multilaterală a elevilor nu prezintă utilitate numai pentru practicanți, ci poate fi de real folos și profesorilor (și îndeosebi diriginților) care au un stagiu mai mare de muncă.

Totuși desfășurarea unei activități organizate, concepute științific, de cunoaștere psiho-pedagogică a elevilor, mai întîmpină greutăți și ridică unele probleme noi și dificile.

În primul rînd, o astfel de investigație nu este posibilă fără însușirea unor principii teoretice, fără cunoașterea competentă a unor metode de lucru adecvate scopului studierii trăsăturilor de personalitate ale elevilor, în așa fel ca această cunoaștere să devină și o armă eficientă în influențarea educativă.

În al doilea rînd, este necesară elaborarea unor materiale îndrumătoare, amănunțite, care să popularizeze metodele ce pot fi folosite, precum și tehnica folosirii lor operative și în care profesorii și practicanții să

[1] Vezi „Îndrumătorul pentru studierea și caracterizarea psihologică și pedagogică a elevilor", Editura de stat didactică și pedagogică, 1957 (întocmit de colectivul de catedră de psihologie din Cluj) și varianta mai sumară a acestuia, elaborată de către Cabinetul pedagogic al Univ. „C. I. Parhon" pentru anul școlar 1958—1959 și 1960—1961.

găsească indicații și sprijinul necesar. Altfel, pe bună dreptate, sînt nevoiți să dea rezultate formale în această muncă.

În fine, dar nu și în ultimul rînd, este nevoie de activitatea de propagandă conjugată a psihologilor și a pedagogilor pentru a-i face pe profesori să înțeleagă rolul pozitiv al acestei munci pentru ca ea să nu devină o sarcină în plus și neplăcută, ci un instrument dorit de ei, avînd darul de a ușura sensibil munca lor instructiv-educativă.

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

(Резюме)

В настоящем очерке автор рассматривает главные аспекты изучения учащихся и индивидуальный психо-педагогический подход к ним в учебно-воспитательном процессе.

Материал содержит данные и результаты, достигнутые опытом автора, в качестве руководителя педагогической деятельности студентов в школе, а также путём специальных исследований, проведенных в одной из колоний по перевоспитанию малолетних.

Для работы по научному изучению личности учащихся в учебном процессе, подчёркиваются две особенно важные проблемы:

1. обладание студентов-практикантов, а также учителей-классных руководителей руководящими принципами для этой деятельности, и

2. разработка практического, эффективного способа оперативной системы методов и приёмов, позволяющих изучения учащихся и их психо-педагогической характеристики.

К основным принципам психо-педагогического изучения учащихся, относятся:

а) распознание личности, которое должно исходить из установления преобладающих, главных черт учащихся, и из определения мотивов, подтверждающих эти черты в преобладающем положении;

б) изучение учащегося необходимо проводить одновременно с его воспитанием, и одновременно с индивидуальным психо-педагогическим подходом;

в) это изучение должно проводиться в соответствии с перспективами развития учащегося;

г) подход к личности учащегося должно проводиться системой различных методов, применяемых отборочно к каждой личности.

Вторая проблема, рассматриваемая в данном очерке, касается необходимости введения в психо-педагогическое исследование учащихся строго научных методов, в особенности экспериментальных и эффективных методов не только с точки зрения констатации, но и с точки зрения воспитательного влияния на формирование личности учащихся. В связи с этим вопросом, статья содержит экспериментальные иллюстрирования, выдержки из протоколов, результаты.

L'ETUDE PSYCHOLOGIQUE DE LA PERSONALITÉ DE L'ÉLÈVE DURANT LE PROCESSUS DE L'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

Dans la présente étude on analyse certains aspects concernant l'étude des enfants et leur traitement psycho-pédagogique individuel, pendant le processus instructif-éducatif.

Le matériel présenté comprend des dates et des résultats tirés de l'expérience que l'auteur vient d'acquérir en dirigeant la pratique pédagogique des étudiants dans les

écoles ainsi qu'en effectuant des recherches spéciales dans une colonie pour la rééducation des mineurs.

Deux problèmes y sont soulignés comme étant spécialement importants pour l'étude scientifique de la personnalité des élèves, dans le processus de l'enseignement : 1) munir les étudiants pratiquants, respectivement les professeurs-dirigents avec une série de principes directeurs en vue de leur activité, 2) élaborer un moyen pratique, efficient, un système de méthodes et de procédés opératifs, qui permettent d'étudier et de caractériser les élèves du point de vue psycho-pédagogique.

Les principes que l'auteur considère fondamentaux pour l'étude psycho-pédagogique de ses élèves sont :

a) la connaissance de la personnalité doit commencer par l'identification des traits dominants, essentiels de l'élève et de la précision des motifs qui maintiennent ces traits dans la situation dominante ;

b) l'étude de l'élève doit être effectuée en même temps que son éducation et son traitement psycho-pédagogique individuel ;

c) cette étude doit être organisée en rapport avec les perspectives de développement de l'élève ;

d) l'étude de la personnalité de l'élève doit être abordée par un système de méthodes variées, appliquées selectivement à chaque individualité.

Le second problème sur lequel on insiste dans cette étude est celui de la nécessité d'introduire dans l'étude psycho-pédagogique des élèves, des méthodes rigoureusement scientifiques, opératives et efficaces, non seulement du point de vue constatatif mais aussi en ce qui concerne l'intervention éducative dans la formation de la personnalité des élèves.

Concernant cette question, l'article contient des illustrations expérimentales, des extraits de protocoles, des résultats etc.

STUDIUL PSIHOLOGIC AL UNOR DIFICULTĂȚI CE INTERVIN ÎN INSUȘIREA CUNOȘTINȚELOR DE BOTANICĂ LA CLASA A V-a

P. POPESCU-NEVEANU, D. MACADZIOB, M. GOLU

Generalizarea învățămîntului de 8 ani obligă pe cercetători să acorde o mai mare atenție studierii procesului de însușire a diferitelor discipline în școala de bază. Școala de 8 ani trebuie să ofere un ciclu de cunoștințe închegat și cu o reală eficiență practică. Datele cercetării psihologice redate în articolul de față privesc problemele formării și dezvoltării noțiunilor științifice de botanică, oprindu-se asupra cauzelor care determină unele dificultăți în asimilarea cunoștințelor.

Cunoștințele predate la botanică în clasa a V-a pot fi concepute ca o pregătire pentru clasa a IX-a — cînd obiectul se reia într-o formă superioară — sau ca un mijloc de pregătire pentru viață, ca un ultim prilej oferit de școala de bază în însușirea și precizarea cunoștințelor științifice despre plante și a formării unui sistem general de noțiuni cu privire la lumea vegetală.

Numai însușirea temeinică a noțiunilor științifice de botanică, încă din clasa a V-a, poate să asigure mai departe înțelegerea și aplicarea activă a cunoștințelor cu un caracter mult mai general și abstract, pe care le vor primi elevii cînd vor studia bazele darwinismului.

Plecînd de la considerentele amintite mai sus, cercetarea de față și-a propus să analizeze unele aspecte psihologice generale și speciale privind mecanismul de formare și dezvoltare a noțiunilor de botanică în procesul predării lor în clasa a V-a. Acest proces este în mod necesar condiționat de procesul de predare realizat în școală de profesori și precizat cu ajutorul manualului.

În unele cazuri, noi am căutat să investigăm posibilitățile elevilor de a însuși mai profund bazele botanicii, făcînd abstracție de unele prevederi ale programei pentru clasa a V-a.

Am pornit de la ideea că îmbunătățirea metodicilor de predare și îmbogățirea volumului de cunoștințe esențiale ar putea stimula mai mult activitatea intelectuală a elevilor.

Trebuie, de asemenea, să menționăm că lucrarea de față se referă la o etapă preliminară, lucrările experimentale continuîndu-se. Rezultatele finale vor fi prezentate într-o lucrare mai amplă.

De la o primă analiză a faptelor constatate s-au relevat anumite particularități psihologice ale procesului de însușire a noțiunilor de botanică și anume: a) ciocnirea dintre un bagaj bogat de noțiuni empirice și sistemul nou de analiză și însușire științifică a cunoștințelor. În acest domeniu (plante), mai mult decît în oricare altul, copilul a dobîndit în mod empiric un bagaj de cunoștințe înainte de intrarea în școală; b) unele particularități privind esența și nivelul generalizării în procesul de trecere de la multitudinea datelor concrete, particulare, la abstract: c) unele particularități specifice ale procesului de corelare a noțiunilor de diferite niveluri de generalizare; d) necesitatea elaborării unor noțiuni de bază — cu un conținut mult mai larg decît cele botanice — care să servească drept sprijin în elaborarea noțiunilor științifice de botanică: organism, metabolism, creștere, dezvoltare, absorbție, înmulțire; e) constituirea unei sistematici noționale (la început mai limitată, iar apoi din ce în ce mai largă și complexă), între cele două categorii de noțiuni fiind necesară o relație reciprocă.

Cercetarea noastră a început cu *adunarea de observații și organizarea unor experimente cu caracter constatativ*. Pentru a cunoaște conținutul cunoștințelor elevilor, noi *am asistat la lecții, am studiat lucrările lor scrise, am inițiat lucrări scrise speciale*, în care elevii au definit noțiuni și au dat alte date privitoare la corelarea și sistematizarea noțiunilor. În cercetările noastre am folosit suplimentar și *metoda convorbirilor individuale*.

Din datele obținute de noi — cercetarea s-a desfășurat în cîteva școli din București — am putut constata că lecțiile de botanică predate în clasa a V-a au un precumpănitor caracter descriptiv-analitic. Raporturile de determinare dintre diferitele fenomene din lumea vegetală sînt neglijate. În predarea cunoștințelor se acordă o mai mică atenție laturii fiziologice a organismului vegetal. Pe de o parte, nu se subliniază raporturile funcționale, de interdependență dintre diferitele părți ale plantei, iar pe de altă parte, se insistă prea puțin asupra plantei ca unitate morfo-funcțională vegetală, în legătura ei strînsă cu condițiile de mediu. Noțiunile privitoare la funcțiunile și rolul rădăcinii, tulpinii, frunzei și florii, care se dau la începutul anului numai pe baza anumitor plante-tip, nu mai sînt preluate și aprofundate pe parcurs, în legătură cu unele sau altele dintre plantele sau speciile diferite pe care copiii le învață ulterior. Acest fapt îngreuiază procesul generalizării elementelor necesare formării noțiunilor generale de bază ca: organism vegetal — tot funcțional unitar —, diferite procese fiziologice fundamentale ale plantei sau chiar al unor noțiuni cu un caracter mai apropiat de concret ca cea de tulpină, frunză etc.

La lecțiile de verificare a cunoștințelor, elevii reproduc fragmente din manual. Profesorul obține rareori explicări ale definițiilor. Discuțiile sînt fragmentate: un elev vorbește despre particularitățile plantei, altul despre părțile ei, altul despre înmulțire etc. Se observă că elevii, cu timpul, își însușesc anumite expresii standard. Fiind solicitați să descrie grîul, ei spun: „Este o plantă din familia gramineelor, cu tulpină erectă,

tubulară și cu floarea în spic". Tot așa sînt definite însă și alte spețe din familia gramineelor, acordîndu-se o atenție redusă notelor distinctive. Audierea răspunsurilor ne obligă se semnalăm că tendința către schematism este principala dificultate în însușirea cunoștințelor de botanică. Elevii cunosc bine planta-tip și notele definitorii ale claselor. Generalizările intermediare și reprezentările referitoare la diferite spețe sînt mai puțin realizate. Tratarea schematică a funcțiunilor plantei, îndeosebi a procesului înmulțirii, reduce posibilitatea elevilor de a pătrunde mai profund în înțelegerea vieții plantei.

Condiționarea formării și dezvoltării noțiunilor științifice de structura și calitatea procesului instructiv este o lege de mult recunoscută atît în psihologie cît și în pedagogie. Dar, a concepe procesul constituirii noțiunilor și, în general al dezvoltării gîndirii în mod unilateral și exclusiv din acest punct de vedere, înseamnă a adopta o poziție greșită. Formarea noțiunilor științifice ca și dezvoltarea gîndirii, sub toate aspectele ei, își are legi psihologice proprii, specifice fiecărei perioade de dezvoltare ontogenetică. Ignorarea corelației dialectice dintre cele două fenomene (condiționarea însușirii noțiunilor de procesul instructiv din școală și existența unor legi psihologice proprii procesului de dezvoltare a gîndirii) duce la o interpretare mecanicistă a problemei urmărite. Ridicarea de la varietatea multiplă a concretului la adevăruri generale din ce în ce mai abstracte este o caracteristică a gîndirii copilului din clasele V—VII. Capacitatea de a realiza diferențieri din ce în ce mai fine și restructurarea noțiunilor printr-un proces de generalizare treptat și din ce în ce mai complex constituie o premisă în dezvoltarea gîndirii științifice în cadrul procesului instructiv din școală. Posibilitatea de a stabili o anumită ierarhie și de a realiza o sistematizare dinamică între noțiunile aflate la niveluri diferite de generalizare devine o realitate la această vîrstă. În funcție de aceste coordonate psihologice, ca și de altele, pe care cadrul limitat al acestui articol nu ne permite să le dezvoltăm, trebuie să axăm studiul formării și dezvoltării noțiunilor la diferitele discipline în general, și în special al celor de botanică.

Pentru a cunoaște mai bine conținutul cunoștințelor elevilor, noi am studiat lucrările lor scrise. În lucrările scrise din trimestrul I la Școala de 7 ani nr. 68 s-a cerut elevilor să trateze două subiecte: floarea și frunza. Majoritatea au definit la început floarea sau frunza, adăugînd apoi descrierea succintă a florilor și frunzelor plantelor-tip (rapiță, grîu, cireș). Din 60 de elevi numai 3 au căutat să explice mai pe larg funcțiunile florii sau frunzei. Restul, după ce au dat definiția, au trecut direct la descrieri morfologice, fără a dovedi că sînt preocupați de funcțiunea organelor respective.

Această situație ne obligă să ne punem întrebarea dacă nu cumva notele generale, definitorii — care în mod obișnuit se referă la funcțiuni vegetative — sînt însușite formal de către elevi, subzistînd paralel cu alte cunoștințe de detaliu, cu care nu sînt suficient corelate.

Pentru a căpăta un răspuns clar la această întrebare am organizat, în mod experimental, două extemporale. În aceste probe am folosit metoda definiției. S-a cerut definirea a trei categorii de noțiuni: a) noțiuni cu

un caracter general de sistematică (plantă, specie, familie) ; b) noțiuni referitoare la funcțiile plantei (polenizare, fecundație, înmulțire) și c) noțiuni privind organele componente ale plantei (rădăcină, floare, fruct, sămînță).

Analiza rezultatelor pune în evidență următoarele : noțiunile de plantă și specie sînt definite corect foarte rar, iar rădăcina, floarea și fructul, în genere, nu sînt definite științific. Noțiunile de fecundație și polenizare sînt, în mod obișnuit, corect definite, dar înmulțirea nu este just înțeleasă decît de cîțiva elevi.

Definițiile incorecte se pot clasifica în următoarele tipuri : tautologice (fructul este un rod) ; descriptiv-enumerative (planta este organismul format din rădăcină, tulpină, frunze și flori) ; fragmentare (rădăcina este un organ vegetativ al plantei) ; prin excludere (planta este organismul care nu are însușirile omului și animalelor, familia este grupul plantelor care nu fac parte din aceeași specie) ; descriptiv-genetice (fructul este ceea ce se formează în urma fecundației, sămînța este ceea ce rezultă din unirea spermatozoidului cu oosfera) ; formal-abstracte (planta este un organism, planta este un organ viu, care face parte din regnul vegetal) ; referitoare la utilitatea pentru om (planta este ființa pe care o folosește omul). În sfîrșit, am întîlnit și unele cazuri de confuzii sau de refuzuri de a defini noțiunile date.

Noțiunile generale de sistematică au dat cel mai mare coeficient de definiții formal-abstracte și cele mai multe refuzuri (60%) ; noțiunile de rădăcină și floare au primit, în majoritatea cazurilor, definiții fragmentare, iar noțiunile de fruct și sămînță au fost frecvent caracterizate prin referințe genetice.

Este interesant de relevat faptul că noțiunile de polenizare și fecundație au fost corect definite aproape de toți copiii (98%). Aceasta se explică, în primul rînd, prin aceea că noțiunile respective sînt clar prezentate în manual, fiind întregite cu explicarea intuitiv-concretă a proceselor respective la diferite plante, iar în al doilea rînd, în repetarea lor frecventă lecție de lecție. Dar această repetare a dus la standardizarea definițiilor respective, la golirea lor de conținutul concret, viu, care determină înțelegerea proceselor fiziologice exprimate în noțiunile de „polenizare" și „fecundație". Se constată că deseori elevii înțeleg polenizarea și fecundația în mod mecanicist, static, ca o simplă unire sau combinare a două elemente morfologice ale florii. Faptul că procesul modificărilor interne, care constituie esența polenizării și fecundației, rămîne indescifrabil pentru unii elevi, face ca ei să nu înțeleagă, în condiționare fiziologică, nici produsele generate — sămînța și fructul (adesea acestea sînt confundate în ce privește rolul lor în viața plantei).

Pare oarecum paradoxal faptul că deși, după cum am arătat, aproape toți copiii au definit corect noțiunile de polenizare și fecundație, numai trei au reușit să definească corect sub aspect botanic, noțiunea de „înmulțire". Cu alte cuvinte, copiii n-au raportat procesele polenizării și fecundației la noțiunea de înmulțire, aceasta din urmă rămînînd la un nivel de înțelegere vagă și empirică. Menționăm, în același timp, că noțiunea de „înmulțire" nu este definită și explicată nici în manual (sau este

explicată în mod tautologic — înmulțirea este procesul prin care se înmulțesc plantele). De altfel, nici alte noțiuni generale, ca de pildă „plantă", „familie", „specie", „tulpină" nu sînt definite cu precizie în manual, ceea ce face ca elevii să le definească în mod empiric pe baza cunoștințelor particulare pe care le posedă sau în mod formal-abstract, prin indicarea doar a unor note externe generale, nediferențiate. Numărul mare de definiții greșite pe care le-am obținut pentru majoritatea noțiunilor pe care le consideram deja însușite dovedește că nu s-au elaborat generalizări și diferențieri ale notelor specifice esențiale. Nu s-a putut desprinde diferența specifică și genul proxim necesar în definirea corectă a noțiunii respective. Procesul de generalizare a cuprins îndeosebi trăsăturile exterioare, mai puțin caracteristice fenomenului. În felul acesta nu s-a putut forma decît o noțiune formal-abstractă, ceea ce a condus și la un tip asemănător de definiție. Considerăm că lipsurile care intervin în asimilarea cunoștințelor de botanică nu se datoresc numai particularităților de vîrstă ale elevilor, ci trebuie explicate prin deficiențe în organizarea și predarea botanicii. Este foarte justificată trecerea predării botanicii în școala de 8 ani după zoologie, întrucît la aceasta din urmă elevii reușesc mai ușor să înțeleagă funcțiunile organismului viu. Deficiențele care stau la baza însușirii și înțelegerii botanicii în clasa a V-a privesc în bună măsură corelațiile dintre diferite noțiuni, sistematizarea și ierarhizarea lor.

Pentru a constata nivelul de sistematizare și corelare la care se pot ridica elevii clasei a V-a am recurs la un experiment special. El a constat dintr-o probă scrisă, în care s-a cerut elevilor să stabilească raporturile corespunzătoare între diferite categorii de noțiuni: de sistematică generală (plantă, tip, specie, familie), de sistematică morfologică și de fiziologie (rădăcină, tulpină, floare, fruct — pe de o parte — și plantă ca întreg, pe de altă parte), de procese fiziologice (polenizare, fecundație-înmulțire), noțiuni care vizau stabilirea de raporturi morfo-funcționale între diferitele organe ale plantei (fruct și sămînță, floare și fruct).

Analiza rezultatelor obținute ne-a condus la desprinderea următoarelor tipuri de raporturi pe care elevii le-au stabilit între noțiunile date: de subordonare corectă (planta-tip este o reprezentantă a plantelor din aceeași specie, iar mai multe specii alcătuiesc o familie); de subordonare greșită (familia se subordonează speciei); de coordonare (legătura dintre fructe și sămînță constă în aceea că ambele se formează în urma fecundației); de excludere (specia nu este familie); de identificare (legătura dintre planta-tip, specie și familie constă în aceea că toate au rădăcină, tulpină și flori); prin polarizare — exprimată în reducerea noțiunii generale la noțiunea individuală (familia este grupa din care face parte rapița), sau în ridicarea concretului la nivelul abstractului, fără stabilirea legăturii logice dintre ele (planta-tip este planta care are toate caracterele familiei); de cauzalitate (fecundația stă la baza înmulțirii). În sfîrșit, au existat cazuri cînd, la anumite categorii de noțiuni, elevii n-au putut să stabilească nici un fel de raporturi.

S-a constatat că cele mai multe dificultăți pentru subiecții noștri le-au prezentat noțiunile de sistematică generală (planta-tip, specie, familie) și cele de fiziologie (polenizare, fecundație, înmulțire). Uneori, 6 elevi din 31 (16%) au stabilit raporturi corecte de subordonare (în cazul noțiunilor din prima categorie) și cauzele pentru noțiunile din a doua categorie, cei mai mulți (60%) n-au stabilit nici un fel de raporturi, iar restul le-a stabilit incorect. Nu este întîmplător faptul că tocmai la aceste categorii de noțiuni a apărut procentul cel mai mare de greșeli, atunci cînd subiecții noștri au avut ca sarcină să stabilească corelația și raporturile de intercondiționare dintre ele.

Stabilirea corelației corecte de sens, bazate pe criterii logice presupune, în primul rînd, că noțiunile ce urmează a fi raportate să fie temeinic însușite, să atingă un anumit grad de generalizare, în așa fel încît ele să poată integra celelalte noțiuni. În al doilea rînd, aceste noțiuni — care au atins un grad destul de mare de generalizare — să nu coexiste izolat, ci să fie organizate în sisteme de natură complexă. Numai în aceste condiții se pot stabili între noțiunile particular-concrete și cele general-abstracte proporțiile juste de subordonare și integrare sau de coordonare corectă. Formarea noțiunii științifice sub aspect botanic, de înmulțire, de exemplu, implica în mod necesar existența noțiunii științifice de polenizare, dar și de sămînță etc., unitatea între elementele structurale și cele funcționale constituind condiția obligatorie în elaborarea oricăror noțiuni botanice și a corelațiilor dintre ele.

Prin faptul că noțiunile ce urmau a fi raportate între ele nu erau consolidate sub toate aspectele morfo-funcționale s-a obținut, drept rezultat, un număr foarte mare de tipuri greșite de corelații. Acest fapt va constitui desigur și o piedică reală în însușirea ulterioară a noțiunilor din ce în ce mai complexe și variate.

În precizarea noțiunilor particulare de morfo-fiziologie, majoritatea elevilor, deși au stabilit raporturi juste de subordonare, acestea au fost totuși unilaterale : sau numai sub aspect funcțional sau numai sub aspect morfologic. Numai o mică parte (15%) au stabilit raporturi de subordonare justă, bilaterală : morfologică și funcțională. Remarcăm, de asemenea, că la aceste noțiuni, mai mult decît la toate celelalte, răspunsurile vădesc cel mai îngust registru de variabilitate. Între noțiunile de fruct și sămînță, majoritatea elevilor (63%) au stabilit numai raporturi de coordonare.

Ca și la definiție, și aici constatăm din nou că elevii clasei a V-a posedă cunoștințe descriptiv-analitice și întîmpină dificultăți în operarea corectă cu noțiunile de ordin fiziologic și cu cele categoriale. *Modul efectiv de sistematizare a cunoștințelor se realizează cel mai bine în clasificare.*

În acest sens, noi am prevăzut probe care s-au desfășurat astfel : pe cartonașe au fost prezentate individual subiecților diferite noțiuni de grad diferit de generalitate și exprimînd conținuturi diferite : denumiri de plante, denumiri de părți ale plantei, denumiri de familii, de clase etc., integratori de grad diferit. Prin introducerea — alături de denumirile concrete — și a integratorilor de ordin general („plante de cultură",

„pomi fructiferi", „arbore", „fruct", „plantă" etc.) am intenționat să urmărim influența lor asupra orientării și mersului procesului de analiză și sinteză la subiecții cercetați, interacțiunea dintre concret și abstract, dintre particular și general, cînd acestea sînt date laolaltă elevilor.

Clasificarea s-a desfășurat în două variante. În prima, denumită de noi *clasificare liberă,* subiectul, potrivit instructajului primit, trebuia să clasifice cartonașele date în cît mai puține grupe, iar în a doua, *clasificare condiționată,* subiectul trebuia să împartă un grup de denumiri asemănătoare în două subgrupe și să le definească pe fiecare în parte.

La aceste experimente au participat un număr de 20 elevi, care au trecut și probele anterioare.

În prima variantă au fost obținute următoarele rezultate:

Majoritatea subiecților (75%), înșirînd cartonașele pe masă procedează la clasificare din aproape în aproape, de la noțiuni particulare la noțiuni mai generale, oprindu-se însă la un anumit nivel de generalizare (în cele mai multe cazuri n-au depășit sfera familiei de plante). Denumirile de familie ca integratori în raport cu plantele-indivizi, au facilitat procesul generalizării, dar numai pînă la acest nivel. Integratorii de ordin superior („pomi fructiferi", „plante de cultură", „arbore", „plantă") au rămas în afară, fiind puși sau într-o grupă separată, sau subordonați unei anumite familii („plante de cultură" — familiei graminee, „arbore" — identificat cu stejarul, iar „plantă" subordonată sau familiei graminee sau familiei solanee sau altor familii de plante de cultură cu aspect ierbos). Unii subiecți, orientîndu-se către integratorul suprem „plantă" și punîndu-l la bază, au format o grupă în care au inclus însă numai „rădăcina", „tulpina", „floarea", „fructul". Acest fapt dovedește că elevii înțeleg planta mai mult sub raport morfologic și nu au clară ideea generală despre plantă. Probabil, în unele cazuri, ei reduc cunoștințele despre plantă la o schemă imaginativă insuficient de generalizată.

Se constată că criteriul de clasificare este instabil, de cele mai multe ori ales la întîmplare, ceea ce se reflectă în frecventele șovăieli și ezitări din partea elevilor în încadrarea unei anumite noțiuni într-o clasă sau alta. De asemenea, greutatea în alegerea unui criteriu general și esențial a făcut ca majoritatea subiecților (65%) să realizeze o clasificare difuză (largă), concretizată într-un număr foarte mare de grupe (8—10).

Ca o trăsătură esențială a procesului de gîndire al elevilor de clasa a V-a, în cadrul sistematizării noțiunilor, este gradația succesivă și greutatea de a raporta în mod direct, evitînd anumite trepte intermediare, noțiunea particulară (măr, grîu, porumb, păr, vișin etc.) la noțiunea categorială — „plantă". Aceasta ne arată că, în procesul însușirii cunoștințelor de botanică, la majoritatea elevilor de clasa a V-a nu s-a format încă un tip de orientare adecvat în operarea cu noțiunile de grad diferit de generalitate și în raportarea lor reciprocă.

Predominînd elementele senzorial-concrete, elevii s-au orientat către însușiri particulare accidentale, neputîndu-și planifica și diviza activitatea de clasificare potrivit unui criteriu general și esențial.

S-a constatat că acei elevi (aceștia au fost însă foarte puțini — 3 din 20) care, înainte de a trece direct la clasificare, au desfășurat o activitate specială de orientare mintală prealabilă (de tip superior) în materialul dat, au reușit să detașeze integratorul de grad superior „plantă" efectuînd o clasificare de tip superior (toate denumirile concrete de plante sau de părți ale plantei au fost unite într-o singură grupă pe baza integratorului „plantă", „toate sînt plante").

Concretizarea conținutului sarcinii și crearea unei orientări active în raport atît cu materialul dat, cît și cu conținutul sarcinii ce urma să fie realizată, a dus la rezultate calitativ superioare. Procesul orientării este determinat de plenitudinea și profunzimea reflectării condițiilor obiective a sarcinii ce urmează să fie rezolvată în conștiința subiectului. Orientarea prealabilă nu apare de la sine, ci numai sub acțiunea dirijată, voită a profesorului. În felul acesta ne explicăm de ce întîlnim diferite tipuri — grade de activitate de orientare la elevi (în cazul de față, la subiecții noștri).

Întărirea prin exerciții dirijate, condiționate extern, a activității prealabile de analiză generală, de ansamblu a acțiunii ce trebuie rezolvată prin diverse raportări în cadrul condițiilor date — a mijloacelor executării ei la obiectul acțiunii și, în fine, la scopul ce trebuie atins — transformă procesul de orientare dintr-o atitudine întîmplătoare într-o atitudine permanentă. Existența unei orientări prealabile de tip superior — realizată independent pe baza desprinderii trăsăturilor esențiale — ale acțiunii ce trebuie efectuată, devine o condiție sine qua non în executarea în bune condiții a clasificării noțiunilor.

În cea de-a doua variantă a clasificării — clasificarea condiționată — limitîndu-se posibilitățile de a alege un număr mare și variat de criterii, prin indicarea realizării doar a două grupe, majoritatea elevilor (75%) au reușit să se abstragă de la varietatea însușirilor individuale, concrete, pe care le implicau diferitele denumiri botanice și pe baza unei analize detaliate (printr-o serie de trepte intermediare — inițial au făcut 4 sau 3 grupe), au putut desprinde criteriul după care se putea face diviziunea în două grupe (ex. „pomi fructiferi" și „plante de cultură"). Dar și în această variantă a fost necesară intervenția experimentatorului, căci majoritatea subiecților excludeau grupele din integratorul general „plantă". Numai prin dirijarea verbală, care a activat procesul înțelegerii și a antrenat participarea unor operații specifice ale gîndirii în procesul sistematizării, elevii au reușit să restabilească raporturile dintre cele două grupe și integratorul superior, acesta devenind genul proxim.

Din analiza datelor obținute în urma clasificării, se constată aceleași dificultăți în procesul generalizării și integrării elementelor concrete-particulare și al includerii lor într-un sistem dinamic mobil, pe care elevii și l-au însușit într-un mod disparat, nemijlocit, empiric, prin experiența lor anterioară și insuficient valorificat și dezvoltat în cadrul procesului instructiv-educativ.

*

În articolul nostru ne-am propus să prezentăm doar unele constatări asupra cărora atragem atenția în vederea îmbunătățirii predării botanicii prin revederea programei școlare, a manualului și a metodicii de predare. În încheiere vom consemna succint cîteva concluzii:

1. Asupra predării botanicii la clasa a V-a mai influențează încă vechea concepție despre clasele ciclului II numai ca fază pregătitoare pentru ciclul mediu. Generalizarea învățămîntului de 8 ani necesită o asemenea revizuire a procesului de învățămînt din clasele V—VIII, încît acesta să ofere, la un anumit nivel, cunoștințe finisate, explicite și cu o anumită eficiență practică.

2. În predarea botanicii la clasa a V-a se lasă uneori loc pentru formalism verbal, pentru schematism, se alunecă mai mult pe exterior și se insistă insuficient asupra elementelor de fiziologie a plantelor, asupra relației organismului vegetal cu mediul, elemente care dețin o importanță centrală în înțelegerea fenomenelor vegetale și în valorificarea practică a cunoștințelor. Neîndoielnic, abordarea mai curajoasă a problemelor de fiziologie vegetală va înlesni asimilarea bazelor botanicii.

3. Preponderența descrierilor analitice și insuficienta preocupare pentru sintetizarea cunoștințelor de botanică face ca, în mod frecvent, la elevi să se constate un paralelism între numeroasele reprezentări concrete și noțiunile de botanică care au fost însușite în procesul instructiv. Aceste noțiuni sînt insuficient de elastice și eficiente în prelucrarea și înțelegerea materialului concret.

4. În manual, o serie de noțiuni sînt utilizate fără a fi definite și explicate. Folosirea plantelor-tip ca bază de discuție în predarea cunoștințelor botanice, este un lucru pozitiv, dar noi considerăm că aceasta nu trebuie să rețină manualul de la folosirea metodei ilustrării prin cît mai variate specii.

În general, au avut o mai mare eficiență acele cunoștințe din manual care au început cu prezentarea notelor definitorii ale unor noțiuni, continuînd cu identificarea lor în cazuri concrete. Se constată că înarmarea inițială cu notele definitorii ajută mai mult pe elevul de clasa a V-a decît pregătirile concrete îndelungate.

Recomandăm ca în predarea cunoștințelor în cadrul unei lecții să se insiste la început mai mult asupra elementelor care privesc viața plantei ca organism, iar în încheiere să se introducă unele considerații elementare de ordin biologic.

5. Pentru a da o formă închegată cunoștințelor de botanică este necesar ca, în mod permanent, să se insiste asupra elementelor de fiziologie a plantei, iar în capitolele de încheiere să se acorde o atenție maximă explicării criteriilor după care se efectuează clasificarea. Încă la nivelul clasei a V-a elevii pot căpăta astfel de cunoștințe.

În școlile urbane, îndeosebi în cele în care elevii nu au posibilitatea să practice grădinăritul și agricultura, această lacună se resimte în calitatea cunoștințelor lor de botanică. Neîndoielnic, introducerea mai largă a respectivelor activități practice va contribui la rezolvarea multora din problemele pe care le ridică predarea botanicii în școală.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЕЙ, ВОЗНИКАЮЩИХ В СВЯЗИ С УСВОЕНИЕМ ЗНАНИЙ ПО БОТАНИКЕ В V КЛАССЕ

(Резюме)

В настоящем очерке авторы проводят психологический анализ некоторых трудностей в связи с приобретением знаний по ботанике у учащихся V-го класса, учитывая психологические особенности формирования и развития этих понятий, а также их отношение к специфике преподавания ботаники в V классе.

Исходя из нескольких, строго определённых предпосылок, и используя метод естественного и лабораторного экспериментов, применяемых в нескольких школах Бухареста, авторы пришли к предварительным выводам, касающимся исследуемой проблемы.

L'ÉTUDE PSYCHOLOGIQUE DE CERTAINS DIFFICULTÉS QUI INTERVIENNENT DANS L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES DE BOTANIQUE CHEZ LES ÉLÉVES DE LA V-ème

(Résumé)

Dans la présente recherche, les auteurs se sont proposé faire l'analyse psychologique de certaines difficultés qui interviennent dans l'acquisition de quelques-unes des connaissances de botanique par les élèves de la V-ème, en tenant compte des particularités psychologiques de la formation et du développement de ces notions ainsi que du spécifique de l'enseignement de la botanique en V-ème.

En partant de quelques prémises strictement déterminées en utilisant la méthode de l'expériment naturel et de laboratoire appliqués dans quelques écoles de Bucarest — les auteurs sont arrivés à certaines conclusions préliminaires concernant le problème étudié.

PARTICIPAREA ACTIVĂ A ELEVILOR ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT

VICTOR ȚÎRCOVNICU
Institutul pedagogic de 3 ani
Timișoara

Succesul muncii instructiv-educative depinde de mulți factori. Pentru a asigura însușirea temeinică a cunoștințelor, pentru a pregăti cît mai bine pe elevi pentru viață și a-i obișnui să utilizeze cunoștințele însușite în momentul potrivit e necesar să se acorde un loc din ce în ce mai larg participării active a elevilor la desfășurarea lecțiilor și a altor activități în afara clasei. Această cerință corespunde atît nevoii de activitate fizică și psihică a copiilor, cît și unor necesități didactice. Experiența școlară a dovedit că noțiunile și cunoștințele dobîndite de elevi prin efort propriu sînt mai bine asimilate, se păstrează un timp mai îndelungat și pot fi mai repede utilizate de elevi decît cele pe care le însușesc în mod pasiv în timpul expunerii profesorului. Atitudinea activă a elevilor în procesul de învățămînt este necesară însă și pentru realizarea scopului general al educației comuniste: formarea unor constructori conștienți, activi și devotați. Omul cu inițiativă, care se preocupă să-și îmbunătățească metodele de muncă și să obțină necontenit rezultate de calitate superioară, omul frămîntat de problemele pe care le ridică munca sa, pasionat pentru inovații și creație trebuie format încă din școală. În cadrul procesului de învățămînt și în activitatea în afară de clasă și extrașcolară se pot cultiva la elevi acele calități care asigură formarea de oameni activi, cu spirit de independență și cu inițiativă.

Principiul însușirii active a cunoștințelor de către elevi nu poate fi rupt de celelalte principii de învățămînt și mai ales de cel al însușirii conștiente a cunoștințelor.

Folosirea materialului intuitiv la lecții și sistematizarea cunoștințelor, de exemplu, sînt mijloace care asigură înțelegerea materialului nou, a legăturilor cauzale dintre fenomene și, totodată, ajută la activizarea elevilor în procesul de însușire a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.

Participarea activă a elevilor la procesul de învățămînt contribuie, la rîndul său, la aplicarea cu bune rezultate a celorlalte principii de învățămînt. Dacă elevii își vor însuși cunoștințele noi prin *efort propriu*, dacă vor da dovadă de *inițiativă și independență* în prelucrarea materialului

faptic spre a desprinde din acesta idei generale, definiții și legi, dacă își vor însuși cunoștințele predate, nu în mod pasiv, ci *activ*, cu *spirit critic*, cu *elemente de interpretare personală*, dacă elevii se vor obișnui *să aplice în practică*, sub diferite forme, cele însușite, atunci putem considera că am realizat un învățămînt de calitate.

Atitudinea activă a elevilor trebuie să fie prezentă în toate laturile educației comuniste. Nu numai însușirea cunoștințelor științifice trebuie să fie un rezultat al prelucrării active de către elevi a percepțiilor, reprezentărilor și ideilor acumulate anterior, ci și însușirea noțiunilor morale, îmbogățirea, clarificarea și precizarea necontenită a conținutului acestora. Elevii trebuie să dea dovadă de inițiativă cînd aplică în practică unele cunoștințe, cînd apreciază critic ceea ce citesc, ceea ce li se predă, răspunsurile colegilor examinați, dar e necesar să dovedească spirit critic, atitudine creatoare și în comportarea lor morală, în activitatea lor socială, în viața dinafara școlii, în aprecierile lor etice.

Participarea activă a elevilor la procesul de învățămînt ușurează formarea deprinderilor de muncă independentă, care constituie un obiectiv de seamă al educației în școala noastră.

★

Cadrele didactice din școlile noastre folosesc nenumărate procedee pentru a antrena toți elevii la desfășurarea lecțiilor. Multe din rezultatele bune obținute de cadrele fruntașe au fost popularizate fie în cadrul „Lecturilor pedagogice", fie prin Gazeta Învățămîntului, prin Revista de pedagogie sau în cadrul consfătuirilor raionale și al consiliilor pedagogice etc.

Asistînd la lecțiile cadrelor didactice de la Școala medie din Oravița și de la Școala de aplicație a Institutului pedagogic din Arad, *am observat cum au utilizat acestea,* **în diferite verigi ale lecției,** *unele procedee care au asigurat participarea activă a elevilor. Verificînd, prin lucrări de control, rezultatele obținute* în urma aplicării acestor procedee *și comparîndu-le cu cele obținute în clasele paralele* — clase de control — *am putut aprecia valoarea procedeelor folosite și limitele lor. În cîteva cazuri, am propus să se folosească același procedeu* — care dăduse rezultate bune la o lecție — *și la alte lecții* de la același obiect sau de la alte obiecte de învățămînt, *spre a putea delimita, cu aproximație, sfera de aplicație a acelui procedeu.* În sfîrșit, în cadrul altor lecții, *am propus unele procedee experimentale* de activizare a elevilor din clasă.

În articolul nostru *prezentăm unele din rezultatele acestor observații și experiențe,* care ar putea constitui sugestii și pentru munca altor cadre didactice. Dintre procedeele bune folosite de cadrele didactice — la ale căror lecții am asistat — am selecționat pe cele care ni s-au părut mai caracteristice.

În cercetarea noastră ne-am ocupat cu precădere de activitatea didactică desfășurată în clasele I—IV și, de aceea, majoritatea materialului faptic prezentat și analizat este luat din aceste clase. Pentru a ilustra însă unele procedee de activizare a lecțiilor ce nu se pot aplica în aceste clase, ne vom referi și la lecții care au avut loc în clasele V—XI.

Considerăm că prezentarea procedeelor prin care s-a asigurat participarea activă a elevilor la lecție, în succesiunea verigilor unei lecții mixte, este mai firească și mai utilă cititorului.

*

Prin utilizarea unor procedee care antrenează toți elevii din clasă *la verificarea cunoștințelor* s-a înlăturat atmosfera de lîncezeală, plictiseală și monotonie care domnește uneori cînd examinarea ia aspectul unei discuții între învățător și elevul chestionat. Învățătorul ascultă numai ceea ce spune elevul fără a se preocupa și de ceilalți elevi din clasă, uneori chiar uitînd de ei, mai ales dacă este îndeplinită o condiție: liniștea. Elevii neexaminați sînt absenți de la lecție, se ocupă cu altceva, învață la alt obiect de învățămînt, copiază temele pentru ora următoare, visează etc., deci nu urmăresc răspunsurile celui întrebat sau, în cel mai bun caz, le urmăresc pasiv. În clasele unde verificarea cunoștințelor are loc cu participarea tuturor elevilor, ea constituie nu numai un moment de constatare a cantității și calității cunoștințelor celor examinați, ci și un prilej de repetare, sistematizare, adîncire și completare a cunoștințelor predate anterior, pentru toți elevii din clasă. De aceea, e necesar ca toți elevii să fie antrenați și să urmărească răspunsurile colegilor, să ia atitudine critică față de acestea, să intervină cu completări și precizări. Cînd învățătorul a procedat astfel, în clasă a domnit o atmosferă vie de muncă. De exemplu, la verificarea cunoștințelor la unele lecții de istorie, geografie, șt. naturale, după ce elevul examinat expunea tot ce știa sau tot ce-și amintea despre fragmentul din tema din care era întrebat, se cerea elevilor din clasă să arate ce a fost omis în răspunsul colegului lor și să-l completeze, să arate dacă elevul a vorbit urmărind un plan sistematic, dacă forma expunerii a fost aleasă, dacă elevul a adus și elemente noi, care n-au fost spuse de învățător și nu se găsesc nici în manual, pe baza lecturii particulare sau a observațiilor personale.

La unele clase nu mai era necesar ca învățătorul să atragă atenția elevilor, ci urmărirea activă a răspunsurilor devenise o deprindere. Îndată ce examinarea era terminată, în clasă se ridicau mîinile celor care aveau de făcut observații, completări, aprecieri. Desigur, pînă să se formeze această deprindere a fost nevoie de îndrumări repetate din partea învățătorului.

Unii învățători stimulează pe elevi să urmărească răspunsurile celor examinați, adresîndu-le întrebări cînd observă că nu sînt suficient de atenți sau cînd cel examinat face greșeli, uită unele idei, expune nesistematic. Elevii care aduc completări substanțiale la răspunsurile colegilor sau cei care dau dovadă de o evidentă nepregătire a lecției pot fi notați.

O activizare a întregii clase se poate obține și printr-o chestionare frontală. Învățătorul adresează întrebările către întreaga clasă, numește apoi pe elevul care va răspunde și cere celorlalți completări sau rectificări, dacă este nevoie. Utilizînd întrebări care cer răspunsuri scurte, menținînd un ritm viu, respectînd particularitățile individuale ale elevilor, învățătorul poate astfel antrena în muncă pe toți elevii. Acest procedeu

a fost folosit cu succes la lecții de analiză gramaticală, de geografie și naturale. Nu e bine însă să se abuzeze de el, fiindcă obosește pe elevi și nu dă învățătorului posibilitatea să constate nivelul de cunoștințe al elevilor care gîndesc mai încet.

Participarea activă a elevilor se poate realiza și în timpul *controlării temelor executate acasă.* Se pot folosi procedee diferite în funcție de specificul obiectului de învățămînt și de conținutul temei: un elev citește răspunsurile și le motivează, iar ceilalți urmăresc pe caietele lor, corectează, completează sau compară cu tema lucrată de ei etc. E necesar ca elevii să motiveze răspunsurile date, iar cei care au găsit răspunsuri corecte, folosind și alte căi decît cele indicate în clasă, să fie încurajați și evidențiați.

Învățătoarea clasei a III-a B (anul școlar 1960/1961) de la Școala de aplicație din Arad, cînd controla modul cum au rezolvat elevii temele la aritmetică proceda astfel: un elev citea enunțul problemei și planul de rezolvare. Învățătoarea întreba dacă și ceilalți elevi au lucrat la fel. Se găseau uneori elevi care greșiseră planul de rezolvare și erau ajutați să înțeleagă unde au greșit, de ce și cum este corect ca să se rezolve problema sau exercițiul dat. Unii elevi folosiseră un alt plan de rezolvare decît majoritatea clasei, bun și acesta. Învățătoarea cerea clasei să aprecieze cele două planuri de rezolvare și să spună care li se pare mai ușor și mai simplu.

Unii învățători folosesc un alt procedeu pentru activizarea elevilor la controlul temelor: cer elevilor să schimbe între ei caietele, să citească tema vecinului și să spună ce greșeli au observat. Elevul care găsește greșeli e dator să motiveze în ce constă greșeala și cum ar trebui corectată. Procedeul trebuie însă folosit cu moderație și numai la unele teme. (De exemplu, la o temă de gramatică la care li s-a cerut să sublinieze substantivele dintr-un text.) El nu poate fi folosit la verificarea compunerilor, rezumatelor, mai ales la clasele mici, unde deprinderile de scriere corectă nu sînt încă bine consolidate.

De o deosebită importanță este participarea activă a elevilor în *transmiterea cunoștințelor noi,* fiindcă de aceasta depinde nivelul lor de receptivitate, trăinicia cunoștințelor și a legăturilor dintre cunoștințele vechi și cele noi, deci cantitatea și calitatea cunoștințelor pe care și le însușesc. Trezirea și menținerea interesului elevilor pentru lecția nouă, folosirea materialului intuitiv la timpul potrivit și în conformitate cu cerințele didactice, îmbinarea metodelor de învățămînt în decursul predării — sînt mijloace de care se servesc cadrele didactice pentru a-și asigura participarea vie a elevilor la lecție. Folosirea excursiei, a demonstrației experimentale, a lucrărilor practice, a observațiilor independente ale elevilor, poate asigura dezvoltarea inițiativei și a spiritului creator al elevilor, factori hotărîtori pentru însușirea conștientă a cunoștințelor noi.

Mulți învățători organizează și excursii premergătoare și folosesc apoi în cadrul lecțiilor noi observațiile făcute de elevi în timpul excursiei și materialul intuitiv adunat cu acea ocazie, ceea ce stimulează și susține participarea elevilor la lecție.

Folosirea observațiilor independente poate asigura participarea activă a elevilor la lecția respectivă și dezvoltă deprinderea de a cerceta independent și sistematic obiectele și fenomenele din natură, de a stabili legături cauzale între acestea.

Elevii clasei a III-a B de la Școala de aplicație a Institutului pedagogic de învățători din Arad — despre care am amintit mai sus — au învățat despre unele plante de cultură atît pe baza explicațiilor învățătoarei, cît și pe baza observațiilor făcute de ei în clasă, sub îndrumarea învățătoarei. Cînd s-a studiat, de exemplu, pătlăgeaua roșie, cunoștințele în legătură cu condițiile de viață ale plantei și cu pregătirea terenului de cultură au fost transmise pe baza observațiilor făcute de elevi în timpul vizitei făcute la G.A.C. „Elena Pavel" din Aradul Nou; cele despre înfățișarea plantei au fost însușite de elevi pe baza observării plantei în clasă, iar cele despre lucrările de îngrijire a roșiilor și despre folosirea lor în alimentație au fost predate fie prin expunerea învățătoarei, fie prin conversație cu elevii asupra celor observate de ei anterior.

Iată cum s-a desfășurat partea referitoare la înfățișarea și structura plantei. Fiecare elev a avut pe masă cîte trei fire de pătlăgea roșie în diferite stadii de dezvoltare, un caiet pentru notări, un creion și o lamă sau un briceag.

Învățătoarea a cerut elevilor să observe rădăcina, apoi i-a întrebat despre forma, dimensiunile, culoarea ei etc. S-au notat cunoștințele esențiale. Trecîndu-se la studiul tulpinii frunzei și florii, sub conducerea învățătoarei, elevii au făcut secțiuni în aceste părți ale plantei și au notat ceea ce li s-a cerut. Fructul de roșie a fost prezentat de învățătoare și s-a intuit sub conducerea ei.

La clasele mai mari (V—XI), studiul unor plante care se găsesc la îndemîna elevilor poate fi făcut în mod independent de către elevi, pe baza instructajului dat de profesor. La clasele I—IV însă, se obțin rezultate bune, dacă se îmbină activitatea frontală cu munca individuală a elevilor.

La Școala medie din Oravița, la predarea temei Carbonul, în clasa a IX-a, s-a procedat în felul următor:

Tema s-a predat în mai multe ore. De fiecare dată, profesorul a pregătit materialul didactic necesar pentru intuire și pentru experiențe demonstrative. În lecția în care s-au predat proprietățile fizice ale carbonului, profesorul s-a bazat pe cunoștințele mai vechi pe care le aveau elevii despre carbon și, folosind conversația, demonstrația și expunerea, a reușit să stimuleze gîndirea elevilor și să asigure participarea lor activă la lecție:

— PROFESORUL: În clasa a VII-a ați învățat despre carbon. Vă mai amintiți sub ce formă se găsește carbonul în natură?
— ELEVUL: Diamant, grafit.
— PROFESORUL: Cunoașteți și alte elemente care prezintă, de asemenea, mai multe forme?
— ELEVUL: Sulful și fosforul.
— PROFESORUL: Cum am numit această proprietate?
— ELEVUL: Alotropie.
— PROFESORUL: Vă mai amintiți prin ce s-au deosebit între ele formele alotropice ale sulfului și ale fosforului?
— ELEVUL: Prin proprietăți diferite și prin compoziția cantitativ diferită a moleculei.
— PROFESORUL: Ce legătură este între compoziția cantitativă a moleculei și proprietățile substanței?
— ELEVUL: Schimbarea compoziției cantitative determină schimbarea proprietăților, deci a calității substanței.
— PROFESORUL: Să observăm pe planșa alăturată care sînt deosebirile între formele alotropice ale carbonului. Observați cum sînt distribuiți atomii de carbon în rețeaua cristalină a diamantului și a grafitului. (Se prezintă planșa.) Ce constatați?
— ELEVUL: Distanța între atomii de carbon la grafit este mai mare pe o direcție spațială, pe cînd la diamant atomii sînt la distanțe egale.

— PROFESORUL: Să reținem această deosebire constatată. Încercați să rupeți bucata de grafit. Ce observați?
— ELEVUL: Se desface în plăci.
— PROFESORUL: Acest fenomen observat este o consecință a structurii cristaline. Spargeți un cărbune și observați felul spărturii.
— ELEVUL: Spărtura este neregulată.
— PROFESORUL: Ce puteți afirma în acest caz despre structura lui cristalină?
— ELEVUL: Atomii sînt aranjați dezordonat, deci cărbunele nu este cristalizat.
— PROFESORUL: Încercați acum să zgîriați grafitul. (Elevii efectuează operația.) Se poate zgîria ușor. Are duritate între 0,5 și 1 în scara de duritate a substanțelor naturale. Diamantul are duritatea cea mai mare, egală cu 10, în aceeași scară. Determinați greutatea specifică a grafitului, cîntărind cubul din fața voastră. (Elevii, după cîntărirea și măsurarea volumului, au găsit valori apropiate.) Greutatea specifică a grafitului este egală cu 2,2, iar a diamantului este de 3,5. Ce concluzii putem trage în urma cercetării celor două forme?
— ELEVUL: Se deosebesc prin proprietățile lor și prin structura cristalină.
— PROFESORUL: Iată deci că și în acest caz observăm aceeași interdependență între structura substanței și proprietățile ei...

Din prezentarea acestor fragmente din lecție se observă ușor că în tot timpul predării elevii au fost solicitați să gîndească, să compare, să desprindă concluzii. Întrebările profesorului n-au avut caracter formal, ci ele au sugerat elevilor probleme, ipoteze, deci au îndrumat gîndirea lor și au stimulat-o.

S-ar părea că obiectele de învățămînt sau lecțiile la care se pot folosi demonstrația, lucrările practice, observațiile independente sau lucrările de laborator sînt singurele care pot asigura pe deplin participarea activă a elevilor. Părerea aceasta nu este justă. Și celelalte obiecte de învățămînt, care prin specificul lor solicită în mai mare măsură alte metode didactice decît cele arătate mai sus, oferă posibilități tot atît de bogate de însușire activă a cunoștințelor de către elevi. Bineînțeles că atitudinea activă se manifestă aici sub alte forme, are unele aspecte și nuanțe diferite față de cele prezentate anterior. La lecțiile de istorie, geografie, lectură, gramatică, aritmetică, învățătorul este antrenat adesea pe panta verbalismului. Multe din aceste lecții se desfășoară astfel: învățătorul expune materia nouă, elevii reproduc materialul predat, fie liber, fie ajutați prin întrebări, apoi repetă acasă lecția după manual și în ora următoare răspund la întrebări. O asemenea organizare a lecției acordă prea puțin loc muncii independente a elevilor, solicită prea puțin efortul și inițiativa lor în însușirea noului material. Aceasta nu înseamnă însă că la obiectele amintite nu se poate realiza o participare activă. Există un mare număr de procedee de a îmbina expunerea materialului nou de către învățător cu munca independentă a elevilor. Amintim cîteva din acestea, ale căror bune rezultate le-am observat la școlile a căror activitate am urmărit-o.

La unele lecții de geografie și istorie, la clasele V—VII, profesorul expunea numai problemele esențiale din lecția nouă, notînd pe tablă planul expunerii. El cerea elevilor să citească acasă lecția din manual și să completeze planul dat în clasă. Explicațiile date de profesor în clasă înlesneau înțelegerea lecției din manual, iar planul fixat de profesor îi ajuta să-și sistematizeze cunoștințele, să rețină esențialul.

La unele lecții de lectură literară la clasele IV—VI s-a procedat în felul următor: printr-o convorbire introductivă cu elevii se pregătea înțelegerea lecției noi și se explicau cele mai importante cuvinte necunoscute de elevi, apoi se cerea elevilor ca timp de 25—30 minute să citească individual lecția din manual și să caute să-și însușească conținutul ei. În acest timp, învățătorul sau profesorul scria pe tablă planul sumar al lecției. După ce se termina timpul acordat pentru lectură, elevii își copiau în caiete planul scris de profesor pe tablă și reflectau asupra lui. Apoi, fiecare punct din plan era analizat temeinic în clasă, sub conducerea profesorului, spre a rămîne clar în mintea elevilor, notîndu-se la fiecare punct din plan ideile principale.

Alcătuirea planului lecției de către elevi, întocmirea de grafice pe baza materialului din manual, răspunsurile la întrebările din carte, rezumatele etc. sînt, de asemenea, forme de activizare a elevilor în procesul de învățămînt. Spre a se realiza un învățămînt conștient este necesar ca în fiecare din aceste cazuri învățătorul să explice elevilor ce au de făcut și cum să lucreze, să efectueze cu ei teme asemănătoare, să-i ajute unde întîmpină greutăți.

Activizarea elevilor în cadrul procesului de învățămînt este indisolubil legată de dezvoltarea gîndirii și a forțelor lor creatoare. Cînd învățătorul își cunoaște clasa și știe dacă elevii pot învinge sau nu, prin efort propriu, unele dificultăți ivite în timpul lecției, el va interveni cu întrebări ajutătoare numai cînd este necesar, lăsîndu-i să lucreze independent, ori de cîte ori acest lucru este posibil.

La o lecție de aritmetică, cu tema înmulțirea numerelor cînd înmulțitorul are un zero în interiorul cifrelor sale, învățătorul a folosit următorul procedeu: elevul care lucra la tablă a rezolvat exercițiul 327×208, cum învățase în orele anterioare, adică a înmulțit pe rînd cu fiecare cifră a înmulțitorului toate cifrele deînmulțitului:

$$\begin{array}{r} 327 \times \\ 208 \\ \hline 2616 \\ 000 \\ 654 \\ \hline 68016 \end{array}$$

Învățătorul a intervenit după terminarea înmulțirii și a atras atenția elevilor asupra produsului parțial obținut în urma înmulțirii cu zero. Elevii au observat că acest produs nu modifică produsul total și deci poate lipsi, iar în loc de trei produse parțiale să avem numai două.

— Da, a confirmat învățătorul, acest produs poate lipsi; dar ce grijă deosebită trebuie să avem cînd începem înmulțirea cu 2 de la sute?

Pe baza cunoștințelor dobîndite anterior cu privire la înmulțire, elevii au găsit ușor răspunsul corect: în scrierea rezultatelor acestei înmulțiri, trebuie să începem cu cifra sutelor, trecînd peste coloana zecilor. Cîteva exerciții efectuate de elevi, întîi sub conducerea învățătorului și apoi în mod independent, au dus la însușirea procedeului și elevii au învățat să efectueze înmulțiri de acest fel.

Procedee variate în vederea stimulării atitudinii active a elevilor la lecții se pot folosi și în momentul *fixării cunoștințelor*. Selecționarea de către elevi, sub conducerea învățătorului, a ideilor esențiale din lecție, stabilirea de comparații, efectuarea unor exerciții aplicative la temele

predate etc. pot activiza clasa, dacă învățătorul le prezintă interesant, dacă solicită neîncetat gîndirea elevilor.

Menționăm în special acele lecții de aritmetică și gramatică al căror scop didactic principal este formarea de priceperi și deprinderi. Efectuarea de exerciții gramaticale și aritmetice, precum și rezolvarea de probleme pot antrena pe elevi în muncă și pot servi cu succes la dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă dacă învățătorul înțelege în mod just rolul său conducător: nici nu lasă pe elevi să se descurce singuri, dar nici nu se transformă într-un tutore obositor, care sufocă inițiativa.

Pentru realizarea unei participări active la însușirea cunoștințelor un rol de seamă îl are aplicarea în practică a cunoștințelor însușite. Fie că se urmărește consolidarea cunoștințelor, fie formarea de priceperi și deprinderi, ea își atinge scopul numai dacă este asigurată atitudinea activă și conștientă a elevilor. De aceea, este necesar ca în momentul cînd se dau *temele pentru acasă,* ele să fie explicate pentru ca elevii să știe precis ce au de făcut. Explicarea temelor trebuie să asigure rezolvarea lor independentă de către elevi, fără ajutorul părinților. Rezolvarea unor teme potrivit alese, de greutate progresivă, interesante, solicită de la elevi gîndire activă, efort, creație.

La o lecție de citire la clasa a IV-a, învățătorul de la Școala medie din Oravița a cerut elevilor ca pentru ora următoare să pregătească acasă citirea unei bucăți pe roluri. Prin discuții s-au caracterizat sumar personajele, spre a se ști cum să se citească rolul acestora și apoi s-a încercat să se citească pe roluri un fragment. Indicațiile date de învățător urmăreau cu precădere să ajute pe elevi „să intre în rol". „Să pregătești bine fiecare rol în parte, fiindcă nu se știe pe care ți-l vom încredința în ora următoare" — a fost un îndemn pentru elevi de a pregăti temeinic lecția, de a gîndi asupra rolurilor, de a avea o atitudine creatoare în predarea conținutului lecției.

Același învățător, după ce a dat elevilor să rezolve o problemă acasă, a adăugat: „Problema aceasta se poate rezolva pe două căi: una asemănătoare cu modul de rezolvare învățat de noi astăzi, dar și altfel, folosind un alt procedeu. Vreau să văd cîți dintre voi vor găsi și cel de-al doilea procedeu". Această indicație a dat elevilor de gîndit. Nu numai elevii buni la aritmetică, dar și cei mijlocii s-au străduit să afle și a doua cale de rezolvare a problemei și mulți dintre ei au reușit.

Pentru activizarea elevilor se pot folosi cu mult succes *lucrările practice de laborator* atît pentru fixarea și consolidarea cunoștințelor, cît și pentru aplicarea și verificarea lor practică.

La Școala medie din Oravița, la clasa a V-a, după ce elevii studiaseră capitolul „Condițiile de cultivare a plantelor", profesorul a organizat o lucrare practică de laborator. Elevii au fost repartizați la mesele de laborator, cîte patru. Fiecărei grupe i s-a distribuit materialul necesar pentru efectuarea experiențelor.

Înainte de începerea lucrărilor, printr-o convorbire pregătitoare, s-a precizat ce se înțelege prin fertilitatea solului, de care factori depinde, ce elemente intră în compoziția solului fertil, care este însemnătatea humusului pentru fertilitatea solului, ce caractere are solul cu structură și cel fără structură, cum se poate reface solul fără structură.

Prin experiențele practice profesorul și-a propus să dovedească elevilor: prezența apei și a aerului în sol, existența substanțelor organice în sol, capilaritatea solului și capacitatea solului de a reține apa. Aceste cunoștințe au fost transmise anterior elevilor, fără a fi însă verificate prin practică. Executarea fiecărei experiențe a avut următoarele etape: a) precizarea temei de demonstrat; b) cunoașterea tehnicii experienței; c) emiterea ipotezei; d) executarea experienței; e) concluzii. Prezentăm în continuare modul cum s-a procedat la executarea a două experiențe.

1. a) *Tema experienței:* Prezența apei în sol.

   b) *Tehnica experienței.* Într-o eprubetă veți introduce 2—3 cm^3 de pămînt uscat. Veți astupa apoi gura eprubetei cu un dop de vată și veți încălzi eprubeta la flacăra lămpii de spirt.

   c) *Ipoteza.* Dacă există apă în sol, ce se va întîmpla cu ea prin încălzirea eprubetei? (Se va transforma în vapori.) Unde se vor depune acești vapori? (Pe pereții eprubetei.)

   d) *Efectuarea experienței de către elevi.* Elevii lucrează conform indicațiilor primite. Profesorul controlează și îndrumează grupurile de elevi.

   e) *Concluzii.* Ce ați constatat? (Pereții s-au aburit.) Ce rezultă din aceasta? (În sol se găsește apă.)

2. a) *Tema.* Determinarea *capilarității solului* pentru apă.

   b) *Tehnica experienței.* (Pentru această experiență fiecare grupă se folosește de un dispozitiv compus dintr-un suport, două tuburi de sticlă deschise la amîndouă capetele și două pahare de apă.) Profesorul prezintă obiectele, în timp ce dă următoarele indicații: puneți apă în cele două pahare pînă se umplu pe jumătate, legați capetele de jos ale tuburilor cu pînză. Puneți apoi într-un tub sol cu structură și în celălalt tub sol fără structură. Tuburile astfel pregătite le veți scufunda în cîte un pahar cu apă.

   c) *Ipoteza.* Prin care sol se va ridica apa mai încet? (Prin cel cu structură). De ce? (Fiindcă este afînat.)

   d) *Efectuarea experienței de către elevi.*

   e) *Concluzii.* Ce ați observat? (Apa s-a ridicat mai puțin în tubul care conține sol cu structură și mai mult în cel care conține sol fără structură.) Ce importanță are acest fapt pentru viața plantelor? (În solul cu structură evaporarea apei se face mai greu, deci se păstrează mai mult timp apa în pămînt. În solul fără structură apa acumulată se ridică repede la suprafață, evaporarea se face intens, planta nu va mai avea umezeală.)

La sfîrșitul lecției, în conversația de încheiere, profesorul a cerut elevilor ca, pe baza experiențelor executate, să arate care sînt proprietățile solului cu structură și care e importanța lor pentru viața plantelor.

Elevii au desprins cu ușurință și cu siguranță următoarele idei: solul cu structură fiind un sol afînat dă posibilitate rădăcinilor plantei să-l străbată ușor, să se înfigă mai adînc în pămînt. Apa pătrunde ușor în acest sol, dar se evaporează greu, astfel că plantele au apă și în perioadele secetoase. Aerul se găsește, de asemenea, în cantități mai mari decît în solul fără structură. În solul cu structură există totdeauna săruri minerale rezultate din transformarea humusului. Deci, în solul cu structură se pot obține recolte bogate.

★

Procedeele prin care pot fi activizați elevii în procesul de învățămînt sînt nelimitate. Fiecare cadru didactic cunoaște sau aplică asemenea procedee, iar grija de a pregăti pe elevi cît mai temeinic pentru viață îl stimulează să găsească altele noi. Lupta împotriva șablonului, a formalismului, a metodelor verbale este lupta pentru ca elevii să-și însușească în mod conștient și activ cunoștințele.

Se poate întîmpla însă ca, din dorința de a activiza procesul instructiv-educativ, să se cadă într-o altă greșeală: desconsiderarea metodelor „tradiționale" de învățămînt și căutarea cu orice preț a unor metode și procedee noi, neutilizate pînă acum la obiectul respectiv, care uneori numai aparent activizează pe elevi. Folosirea excesivă a conversației ține

clasa în mișcare și tensiune, dar nu contribuie la dezvoltarea inițiativei elevilor, la gîndirea lor activă.

De aceea, socotim util să arătăm care sînt *condițiile* în care se poate realiza o atitudine activă a elevilor și cum ne putem feri de un activism fals.

a) *Îmbinarea justă a conducerii procesului de învățămînt de către învățător (profesor) cu munca independentă a elevilor.*

Rolul conducător în procesul de învățămînt trebuie să-l aibă cadrul didactic, iar activitatea proprie a elevilor să fie izvorul principal al învățării conștiente, al însușirii de cunoștințe, al formării priceperilor și deprinderilor intelectuale, morale, fizice, estetice. Pentru realizarea unei însușiri active trebuie să se evite exagerările : nici îndrumarea să nu sufoce spiritul de independență al elevilor, dar nici activitatea independentă a elevilor să nu fie lăsată la voia întîmplării. Nevoia de acțiune, spontaneitatea elevilor să fie îndrumate necontenit de către învățător. În cadrul fiecărei lecții învățătorul va uni preocuparea sa de a da cunoștințe temeinice și sistematice cu cea de a cultiva la elevi o atitudine creatoare în muncă. În unele școli mai dăinuiește încă părerea greșită că lecția bună este numai aceea la care învățătorul (profesorul) a vorbit, a explicat, a demonstrat, a pus întrebări în tot timpul orei. În pregătirea pentru lecție aceste cadre se preocupă de ce vor spune în fiecare moment al lecției, dar neglijează un element esențial, efortul elevului pentru a-și însuși cunoștințele temeinice (ce va lucra elevul în fiecare moment al lecției, cum să fie organizată munca de asimilare activă a cunoștințelor de către elevi etc.). Nu trebuie să se uite în nici o împrejurare că activitatea proprie a elevului este o sursă importantă pentru însușirea de cunoștințe noi, durabile. Activitatea învățătorului în clasă nu trebuie să se substituie activității elevilor și nici să o diminueze pînă la dispariție. Teoria despre învățămînt ca proces bilateral nu trebuie pierdută din vedere, deoarece în procesul de învățămînt se îmbină predarea cadrului didactic cu munca elevului de însușire a noilor cunoștințe. Deci este greșită atitudinea cadrelor didactice care consideră că și-au făcut pe deplin datoria transmițînd cunoștințe, fără a se preocupa de modul în care au fost asimilate aceste cunoștințe de către elevi.

Participarea activă a elevilor la procesul de învățămînt nu exclude rolul conducător al învățătorului. Îndrumarea și ajutorarea elevilor de către învățător sînt absolut necesare pentru realizarea scopurilor educației comuniste. Unele sisteme pedagogice burgheze (Dalton, Winnetka etc.) văd o opoziție între activitatea independentă a elevilor și conducerea acesteia de către învățător (profesor). Dar tocmai prin minimalizarea rolului cadrului didactic în procesul de învățămînt, prin negarea rolului conducător al învățătorului, aceste sisteme nu contribuie la înarmarea elevilor cu cunoștințe temeinice și sistematice. Pedagogia științifică susține, iar rezultatele demonstrează că elevii obțin realizările cele mai bune prin munca lor independentă atunci cînd aceasta este îndrumată de învățător, care îi fixează scopul, care dă elevilor un model de activitate

sau le demonstrează cum să lucreze, organizează condițiile de muncă, le indică metodele cele mai potrivite, le alege exerciții pe măsura posibilităților lor și îi ajută să învingă singuri unele dificultăți. O asemenea îndrumare nu stînjenește, ci stimulează munca elevilor.

Ajutorul pe care-l dă cadrul didactic va îmbrăca forme deosebite după vîrsta și pregătirea elevilor. De exemplu, la extragerea planului unei bucăți de citire, ajutorul învățătorului va fi destul de substanțial pentru elevii din clasa a II-a, mai redus la elevii din clasa a IV-a și va lipsi pentru elevii din clasele mai mari, unde această deprindere s-a format deja.

Îmbinarea justă a îndrumării activității elevilor de către cadrul didactic cu munca independentă a elevilor nu poate fi realizată decît dacă învățătorul (profesorul) cunoaște și respectă particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor săi.

b) *Activizarea metodelor de învățămînt.*

A existat — și se menține în parte și astăzi — părerea că există o diferențiere între metodele de învățămînt și anume că unele dintre ele, prin specificul lor, ar contribui la activizarea elevilor în procesul de învățămînt, iar altele n-ar avea această calitate. Distincția nu are însă un fundament științific. Nici o metodă, prin ea însăși, nu asigură participarea activă a elevilor la lecții ; dar orice metodă de învățămînt, dacă e folosită cu tact și măiestrie de către învățător, poate declanșa o atitudine activă din partea elevilor.

Chiar metodele care, prin specificul lor, cer din partea elevilor o muncă efectivă (observarea obiectelor și fenomenelor, notarea rezultatelor observațiilor, executarea experiențelor la școală sau acasă, efectuarea lucrărilor practice în atelier sau pe terenul agricol școlar) nu pot realiza o participare activă a clasei dacă nu antrenează gîndirea elevilor, dacă elevii nu sînt conștienți de scopul urmărit, dacă instructajul făcut de învățător nu a clarificat alegerea mijloacelor și organizarea muncii. Activitatea elevilor nu duce la participare activă decît atunci cînd este organizată pentru atingerea conștientă a unui scop instructiv-educativ.

De asemenea, folosirea metodei conversației în lecții nu presupune, în toate cazurile, însușirea activă. Uneori chiar se abuzează de întrebări, presupunîndu-se că prin aceasta lecția devine activă. Așa, de exemplu, în rezolvarea problemelor, chiar dacă este grea sau ușoară, învățătorul urmează același procedeu șablon : enunț, analiză, plan, rezolvare. În cadrul analizei sau judecății problemei, elevii adesea nu se mai gîndesc la rezolvarea ei, fiindcă au fost obișnuiți să aștepte să fie întrebați de către învățător și să găsească răspunsurile la întrebările acestuia. Ei pierd din vedere problema ca întreg și-și concentrează atenția numai asupra întrebărilor învățătorului, adică asupra stabilirii unui raport numai între două date ale problemei. Este important însă ca elevii să înțeleagă problema ca un tot și să știe s-o rezolve independent.

Metoda conversației poate duce la o însușire activă cînd cere elevilor comparații, stabilirea de legături cauzale, generalizări etc. Cu cît elevii

sînt mai mari, cu atît mai mult gîndirea lor va fi solicitată să stăpînească un material mai complex și mai bogat, să efectueze sinteze de un nivel mai înalt, să stabilească legături cauzale mai esențiale, lanțuri de legături cauzale.

Despre metoda expunerii cunoștințelor se crede că n-ar avea capacitatea de a determina la elevi o participare activă la lecții. O asemenea afirmație este adevărată numai pentru expunerile care nu îndeplinesc cerințele didactice: sînt monotone, fără participarea afectivă a învățătorului, reci, dezlînate, fără plan etc. De asemenea, interesul elevilor pentru lecție scade și lecția se desfășoară la un nivel scăzut cînd învățătorul explică prea mult și probleme pe care elevii le pot înțelege și singuri. Cînd însă expunerea cunoștințelor respectă cerințele didactice, participarea activă a elevilor este asigurată. Ei sînt impresionați, trăiesc stările emotive cerute de conținutul lecției, gîndesc alături de învățător, își imaginează, compară, iau atitudine față de personajele povestirii. Fiecare elev trăiește cele povestite, la nivelul experienței sale, mai adînc sau mai superficial, după trăsăturile individualității sale. Se observă uneori că elevii puși să redea o povestire nu o reproduc exact, ci adaugă scene noi, aduc fapte noi față de cele prezentate de învățător, ceea ce dovedește că ei au participat activ la lecție și au interpretat personal cele povestite, au căutat explicații și au emis ipoteze.

Concluzia care se desprinde din cele prezentate anterior este *că orice metodă de învățămînt poate fi folosită în așa fel încît să determine o participare activă a elevilor la lecții.* Uniformitatea și stereotipia în predarea lecțiilor duc la pasivitatea elevilor și deci este necesară folosirea unor metode și procedee variate. E necesar, de asemenea, să se facă mai mult loc muncii independente a elevilor în predarea lecțiilor, fără a se depăși însă anumite limite impuse de posibilitățile elevilor și de încadrarea în timp a lecțiilor, știindu-se că adesea folosirea metodelor de activitate independentă solicită mai multă muncă și mai mult timp decît explicarea materialului nou de către învățător.

АКТИВНОЕ УЧАСТИЕ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

(Резюме)

Чтобы обеспечить глубокое усвоение знаний, наилучше подготовить учащихся к жизни, и их приучить к применению приобретенных знаний, необходимо уделить как можно больше внимания их активному участию на уроке.

В статье автор приводит некоторые способы, применяемые учителями, с целью обеспечения активного участия школьников в разных звеньях уроков (учёт знаний, проверка домашних заданий, приобретение новых знаний, закрепление).

Во второй части статьи, автор приводит условия, при которых можно добиться активного отношения учащихся:

а) объединение руководства учебного процесса учителем с самостоятельной работой учащихся, и

б) активизация методов обучения.

LA PARTICIPATION ACTIVE DES ÉLÈVES DANS LE PROCESSUS DE L'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

Pour assurer une solide acquisition des connaissances, pour préparer les élèves aussi bien que possible à la vie et les habituer à utiliser les connaissances accumulées, il est nécessaire d'accorder une place de plus en plus large à la participation active des élèves pendant la leçon.

L'auteur présente dans l'article certains procédés utilisés par les enseignants pour assurer cette participation active des élèves dans les différentes étapes de la leçon (révision des connaissances, contrôle des devoirs transmission des nouvelles connaissances, fixation).

Dans la seconde partie de l'article, l'auteur expose les conditions grâce auxquelles or peut rèaliser une attitude active de la part des élèves: a) l'entrainement des élèves à des activités indépendantes durant le processus d'enseignement dirigé par l'énstituteur et b) l'emploi des méthodes d'enseignement actives.

EDUCAȚIA ARTISTICĂ A ELEVILOR PRIN AUDIȚIILE MUZICALE

PATIȚA SILVESTRU
lector I.I.P.C.D. — Brașov

Motto: „Nu cunosc ceva mai bun decît „Appassionata"; aș fi în stare s-o ascult în fiecare zi. O muzică minunată, supraomenească. Întotdeauna mă gîndesc cu o mîndrie poate naivă: iată ce minuni pot face oamenii"[1].

Educația estetică este unul dintre factorii care contribuie la formarea omului nou, multilateral dezvoltat. În școala de cultură generală, educația estetică se realizează atît în cadrul lecțiilor de literatură, muzică, desen, educație fizică etc., cît și prin diferite activități extrașcolare, menite a familiariza pe elevi cu cele mai valoroase opere de artă și cu cunoștințe elementare în diferite domenii artistice.

Educația artistică — parte componentă a educației estetice — este educația exercitată prin mijloacele artei. Problemele educației artistice au început să preocupe tot mai mult cadrele noastre didactice.

Educația artistică a elevilor prin intermediul muzicii se realizează în școală și în instituțiile extrașcolare în diferite forme. În afara *orelor de muzică,* în care elevii primesc cunoștințe teoretice și se familiarizează cu solfegierea, apoi cu analiza și descifrarea partiturilor necesare corurilor, în școli se organizează *coruri* pentru toți elevii, *orchestre, fanfare* sau *concerte educative, carnavaluri* și *serbări cu programe muzicale* și *audiții muzicale,* cu ocazia unor evenimente ca Festivalul Mozart, Festivalul Enescu etc. în *orele de dirigenție,* la *concursurile artistice,* la concursul „Drumeții veseli". Educația muzicală poate avea un caracter sistematic, fiind îndrumată de profesorul de muzică.

Conținutul de idei și cunoștințe ce se poate răspîndi prin audițiile muzicale este foarte variat și bogat. „E important (ca elevii n.n.) să-și formeze o atitudine justă față de artă, să-și cultive perceperea artistică, să învețe cum să înțeleagă subtilitățile artei. Arta presupune subtilitate și ar fi greșit să credem că înțelegerea ei temeinică e posibilă de la sine, fără o călăuză, fără pregătire, fără acumularea treptată a deprinderilor

[1] *V. I. Lenin:* „Despre cultură și artă", E.S.P.L.P., 1957, p. 612.

în acest sens" [1]. Tineretului trebuie să i se formeze un gust artistic trainic, refractar manifestărilor negative sau exhibițiilor muzicii decadente.

Deoarece considerăm că audițiile muzicale sistematice sînt forma cea mai eficace și completă pentru întregirea cunoștințelor și deprinderilor muzicale dobîndite de elevi în cadrul programei școlare, ne-am propus să studiem și să popularizăm experiența înaintată a unor cadre didactice din regiunea Brașov.

Educația muzicală din școala de cultură generală nu are întotdeauna un caracter continuu și sistematic. Cercetătorul sovietic I. V. Șarov [2] subliniază că programele de învățămînt nu asigură în suficientă măsură lărgirea orizontului artistic al elevilor, iar mijloacele și căile de lărgire a orizontului artistic al elevilor trebuie căutate în cadrul activităților extrașcolare. El a organizat o anchetă printre elevii școlilor medii, orășenești și sătești, constatînd că acei elevi care au dovedit unele cunoștințe muzicale erau recrutați numai dintre cei care frecventaseră „Clubul tinerilor amatori de artă", Școala de muzică, Palatul Pionierilor, teatrul, opera etc.

Și noi am constatat sensibile diferențe calitative între orizontul muzical al elevilor din școlile medii unde se fac audiții muzicale sistematice și din cele unde acestea nu au loc. O primă diferență se manifestă în numărul de elevi — interpreți la diferite instrumente muzicale. În școlile în care climatul muzical a fost întreținut în mod intens prin audiții muzicale, ajungîndu-se cu timpul ca unele ilustrări ale audițiilor să se facă prin orchestra proprie a școlii, numărul elevilor iubitori de muzică este în continuă creștere. Acest fenomen l-am întîlnit mai ales la Școala medie din Mediaș, la Școala medie nr. 1 din Brașov — unde tradiția muzicală se înscrie pe linia glorioasă a lui Iacob Mureșan, Ciprian Porumbescu și Gheorghe Dima, — la unele școli din Sibiu și Sighișoara. Din rîndurile acestor elevi și ale părinților lor se recrutează și auditorii concertelor simfonice.

O a doua diferență am remarcat-o în privința repertoriilor căutate și înțelese de elevii școlilor cu tradiție muzicală și de cei nefamiliarizați cu variatele forme ale muzicii instrumentale.

În privința modului în care pot fi familiarizați elevii cu formele muzicii instrumentale, a *modului de organizare a audițiilor muzicale,* în discuțiile purtate cu unii profesori de muzică s-au conturat două păreri opuse. Unii consideră că inițierea muzicală poate începe chiar cu Bach, iar alții susțin că ea trebuie să pornească de la forme simple și progresiv să se ajungă la muzica simfonică. Un exponent al primei păreri — exprimate de puțini profesori — se baza pe afirmația lui George Enescu, că a cutreierat țara cîntînd Bach prin cele mai periferice orășele ale Romîniei, cu un succes deplin. Credem că nu atît repertoriul, cît geniul celui care îl interpretase a cîștigat chiar și inimile neinițiaților în tainele muzicii.

---

1 *N. A. Dmitrieva:* „Despre educația estetică", Ed. Cartea Rusă, 1958, p. 169.

2 *I. V. Șarov:* „Despre orizontul artistic al elevilor", Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 1/1957.

Cele mai multe păreri se raliază tezei că audițiile muzicale trebuie să pornească de la forme simple, de la cîntec, de la muzica populară sau muzica de dans. Profesorul V. Țîrcovnicu în lucrarea sa „Munca educativă în internate" spune: „S-a trecut apoi treptat la prezentarea romanțelor, a cîntecului de leagăn, a baladelor, a liedului și s-a ajuns la cele mai complexe forme de compoziții muzicale culte... Au fost audiate, în cele din urmă, uverturi și arii din opere celebre, dîndu-se cu ocazia aceasta și scurte indicații despre autorul lor, despre caracteristicile compoziției acestuia sau despre caracteristicile școlii muzicale căreia îi aparținea" [1].

La baza criteriilor de alegere progresivă a temelor audițiilor muzicale trebuie să stea principiul accesibilității: trecerea de la cunoscut la necunoscut, de la simplu la complex și de la ușor la greu. Muzicologul V. N. Vladimirov a organizat în anul 1955—1956 un ciclu de concerte-lecții pentru tineri și adulți începători, care cuprindea următoarele teme:

1. Putem oare să înțelegem muzica?
2. Noțiuni de bază despre muzică și despre mijloacele ei de expresie.
3. Melodia este sufletul muzicii.
4. Genuri de largă răspîndire ale muzicii: cîntecul, dansul, marșul.
5. Muzica programatică.
6. Opera și particularitățile acestui gen.
7. Simfonia și muzica simfonică.
8. Muzica este creată de popor.
9. Muzica și viața [2].

După un ciclu de acest fel, care deschide perspective și pune probleme, în anii următori se pot relua temele 4—9, împărțind pe fiecare în mai multe subteme, corespunzătoare aceluiași număr de audiții muzicale. Un profesor din Brașov a analizat în patru ședințe numai cîntecul revoluționar, altul din Sighișoara a consacrat timp de un an toate audițiile numai muzicii simfonice etc. Acest mod de organizare contribuie la aprofundarea noțiunilor, auditorii progresînd între timp atît în însușirea cunoștințelor de teorie muzicală, în orele de clasă, cît și în cunoașterea problemelor muzicale prezentate în ciclurile anterioare.

În a treia etapă se pot trata monografic figuri reprezentative ale creației muzicale mondiale și naționale: Mozart, Beethoven, Musorgski, Enescu etc., fiecare în cîte 4—6 ședințe, după cum procedează profesorul E. I. din Mediaș.

În a patra etapă și ultima, se pot ilustra curentele și stilurile muzicale mai importante.

La Școala medie nr. 3 din Brașov, audițiile muzicale pentru elevii școlii medii, după tematica prezentată mai sus, sînt pregătite din clasele anterioare, creîndu-se climatul înțelegerii muzicii de către elevii claselor V—VII și chiar de către cei mai mici. Cu aceștia se fac duminica și în vacanță audiții de muzică programatică, cuprinzînd mai ales basme: „Petrică și lupul" de Prokofiev, „Capra cu trei iezi" de Al. Timuș, „Uce-

[1] *V. Țircovnicu:* „Munca educativă în internate", E.S.D.P, 1961, p. 169.
[2] *V. N. Vladimirov:* „Convorbiri despre muzică", Ed. muzicală, 1959, p. 3.

nicul vrăjitor" de Paul Ducas, „Fram, ursul polar" de Maiorovici, „Scufița roșie", „Legenda cucului" de Romeo Chelaru etc.

Profesorul E. I. din Mediaș a început activitatea acum cinci ani, pornind de la munca de lămurire în rîndul elevilor și părinților. Prima întîlnire cu publicul a axat-o pe tema „Ce înseamnă a asculta muzică și a o înțelege". După explicarea scopului audițiilor, profesorul a anticipat viitoarele convorbiri, prezentînd auditorilor un lied, o baladă, o piesă pentru pian, o arie dintr-o operă și o parte dintr-o simfonie, analizînd pe scurt fiecare compoziție. Liedul și piesa pentru pian le-a executat profesorul, iar pentru celelalte compoziții s-a servit de picup.

Liedul fiind forma muzicală a cărei înțelegere e înlesnită de textul poetic, următoarele ședințe au fost consacrate istoriei liedului din sec. XVII pînă în prezent. Au fost prezentate succesiv creațiile de acest gen ale lui Mozart, Schubert, Schumann, Ceaikovski, Brahms, Wolf etc. Interpretările au fost făcute de profesor ajutat de două profesoare, iubitoare de muzică, și de o elevă. Fiecare bucată muzicală a fost cîntată de două ori, o dată înainte de explicații, apoi după sublinierea părților mai importante, mai dificile sau mai frumoase, a unor motive sau melodii semnificative, după descrierea formei și arhitecturii sale. De-abia a doua audiție a fost înțeleasă și trăită pe deplin de participanți. Adesea, în expunere, s-au prezentat momente caracteristice din viața compozitorului ale cărui lieduri se cîntau, trezind la elevi dorința de a-i cunoaște viața și opera. Profesorul din Mediaș își încheie mereu expunerile cu recomandări bibliografice relative la unii dintre compozitorii audiați.

În anul următor, audițiile au fost consacrate „Marilor maeștri ai muzicii: Bach și Haendel". Fiecare compozitor a fost prezentat în 5—6 ședințe succesive, în cadrul cărora s-au arătat principalele momente ale vieții lor și evoluția operei. În expuneri, profesorul a reliefat legătura operei cu ideile progresiste ale timpului. În audițiile consacrate operei, profesorul a insistat asupra elementelor reprezentative. De exemplu, la Bach s-a vorbit despre fugă. Făcînd legătură cu unele cunoștințe primite de elevi la orele de muzică, profesorul a explicat stilul polifonic, nașterea și forma fugii, arhitectonica acestui gen, elemente care au fost redate schematic pe tablă. Fiecare afirmație a fost ilustrată la pian, pe părți, iar în încheiere, întreaga fugă a fost cîntată de două-trei ori, spre a i se fixa specificul.

Selecționînd treptat elevii care aveau înclinații muzicale și încurajîndu-le preocupările, în doi ani profesorul E. I. a reușit să formeze un ansamblu de muzică de cameră, compus din violoniști, un flautist și un violoncelist, precum și un ansamblu vocal — totalizînd 40 elevi — cu ajutorul cărora a izbutit să ilustreze unele expuneri teoretice de la audiții. Formația de cameră a interpretat diferite bucăți solistice, duete, triouri, terțete, cvartete, coruri etc.

În al treilea an, audițiile au fost consacrate vieții și operei clasicilor vienezi Haydn și Mozart.

Subliniem faptul că unele dintre ciclurile sale de audiții consacrate lui Mozart sau Chopin etc. (în anul următor) s-au încheiat cu serate la care s-au executat, cu ansamblul propriu, toate bucățile mai reprezen-

tative. La aceste serate, elevii au dansat, în costume de epocă, dansuri ale compozitorilor.

În anii următori, între audiții ciclice, închinate lui Beethoven și Chopin, au fost intercalate ore comemorative consacrate lui Ceaikovski, Schumann, Șostakovici etc.

Profesorii din regiunea Brașov au găsit mai multe *forme de desfășurare a audițiilor muzicale*. Noi vom reda, în continuare, momentele mai importante ale unei audiții muzicale care a avut loc la Mediaș, într-un stadiu înaintat al inițierii muzicale a elevilor.

Titlul: „Haydn, primul mare maestru al simfoniei".

1) I. *Nașterea sonatei clasice și a simfoniei.* (Pe tablă se scrie schema ambelor forme.)

II. *Viața și opera compozitorului.* Influența mediului înconjurător: fiu de țăran, copilărie la țară, 30 de ani capelmaistru în mediul rural al moșiei prințului Eszterhazy, cîțiva ani în lumea aristocrației londoneze și sfîrșitul la Viena. Inspirația din folclorul austriac, maghiar și croat. Umorul său sănătos.

III. *Meritele sale în domeniul simfoniei:* introducerea menuetului (are loc audiția menuetului din Simfonia a XII-a londoneză) se subliniază precizia și claritatea temelor. Principalele opere ale lui Haydn.

2) Se analizează Simfonia a XII-a londoneză, pe baza schemei simfoniei notată pe tablă, cu menționarea instrumentelor folosite de compozitor și a notării primelor patru măsuri ale introducerii.

Se explică elevilor că introducerea este lentă, printr-un adaggio, care pregătește tema principală. Acest început produce o stare de încordare — ilustrată la pian de către profesor — prin reliefarea caracterului contrastant dintre două idei. Se arată apoi că introducerea se revarsă în tema întîi a compoziției. În momentul cînd răsună această temă, încordarea se destramă și simfonia se desfășoară ușor, insuflînd mult optimism. După două repetări la pian, auditorii o și fredonează. În timpul însușirii acestei teme, atenția elevilor a fost îndreptată asupra măsurilor 3 și 4, care vor fi comentate mai tîrziu. Urmează modulația la tonalitatea dominantei, care pregătește intrarea temei a doua în tonalitatea aceasta. Se subliniază măiestria lui Haydn, care, în loc să introducă tema a doua, repetă prima temă în tonalitatea dominantei. De-abia la sfîrșit apare o temă scurtă, a doua, executată de profesor la pian. După aceste explicații a urmat audierea la picup.

În continuare, s-a trecut la momentul dezvoltării, unde s-a precizat alt merit al lui Haydn și anume dezvoltarea motivică, care este factorul arhitectonic al simfoniei. S-a explicat înțelesul noțiunii de motiv — caracteristică a temei și cea mai mică construcție muzicală.

Auditorilor li se cere să urmărească, în timpul redării la picup a întregii dezvoltări, preluarea motivului cînd de un instrument, cînd de altul. Momentul preluării e subliniat de profesor în șoaptă: „Acum!"

În felul acesta au fost explicate și celelalte trei părți ale simfoniei, insistîndu-se mai ales asupra părții a treia, în care Haydn introduce menuetul în simfonie și asupra celei de a patra, în care cele două teme contrastează, fenomen ce va culmina ulterior în simfoniile beethoveniene.

În încheiere, a fost audiată simfonia în întregime.

După cum am mai menționat, elevii înțeleg mai ușor operele muzicale bazate pe un text literar cunoscut sau pe descrierea unor peisaje imortalizate de pictorii celebri. Așa se explică accesibilitatea muzicii enesciene bazate pe folclorul nostru, în special a Rapsodiilor. Acestea reușesc, prin plasticitatea sunetelor, să trezească imagini sugestive din viața poporului,

oglindind peisajele patriei. De aceea, unii profesori își încep audițiile de acest fel prin a evoca conținutul de idei al operei literare din care s-a inspirat compozitorul.

Cercetătoarea sovietică O. M. Blandova[1], confirmă astfel justețea acestei orientări: «Imaginile drumului de iarnă, ale troicii, care este mînată de cîntecul birjarului, create de Pușkin în poezia „Drumul de iarnă" și în apelul lui Gogol către „pasăre-troică" din poemul „Sufletele moarte", contribuie la o înțelegere mai bună a cîntecului „Cu troica" de Ceaikovski, executat la pian. Asociind aceste imagini literare cu cele muzicale, elevii percep cu mai multă emotivitate cîntecul lui Ceaikovski și cîntecul birjarului, percep mai bine sunetul clopoțeilor și întregul tablou al naturii ruse. Imaginea muzicală creată în „Cîntecul toamnei" este înțeleasă mai bine dacă elevii vor cunoaște în prealabil tabloul „Toamna de aur" al lui Levitan sau alte picturi».

În concluzie, audițiile muzicale îmbinate cu cunoștințele de teorie muzicală reușesc, în bună parte, să-l facă pe elev capabil să înțeleagă și să simtă muzica. Deoarece înțelegerea profundă a muzicii este condiționată de o bogată cultură generală, însușită prin muncă perseverentă, de o dezvoltată imaginație creatoare și de impresionabilitate, toate obiectele de învățămînt, întreaga viață școlară concură într-un anumit grad la pregătirea elevilor pentru a fi mai receptivi la muzică.

Sintetizînd rezultatele experienței profesorilor fruntași din regiunea Brașov, în ceea ce privește desfășurarea audițiilor muzicale în școala medie, ajungem la următoarele concluzii:

a) Necesitatea respectării principiului accesibilității în planificarea și expunerea temelor, în gradarea ciclurilor: a) introductive; b) consacrate genurilor și formelor muzicale; c) monografice; d) curentele și stilurile muzicale.

b) Prezentarea variată a temelor: a) alternarea explicațiilor cu audițiile pe fragmente, urmate de audiția integrală a lucrării; b) prezentarea separată a cunoștințelor și apoi ilustrarea muzicală, fie intercalînd explicațiile între două audiții, prima nemijlocită, iar a doua — mijlocită de analiza făcută etc.

c) Realizarea unei permanente legături cu cunoștințele predate la audițiile anterioare și la orele de muzică.

d) Sublinierea elementului nou și pozitiv din opera fiecărui compozitor tratat, combătînd tendințele negative, reacționare, ale muzicii decadente, cosmopolite și formaliste, precum și lipsa de gust.

e) Găsirea și cultivarea talentelor muzicale, astfel ca unii elevi, cît mai mulți, să treacă din stadiul de percepere și simțire a muzicii — principalul scop al audițiilor muzicale în școala de cultură generală — la interpretarea ei și chiar la creații originale. Folosirea acestor elevi la ilustrările unor audiții creează un climat muzical în școală și în familiile elevilor, o tradiție frumoasă.

---

[1] *O. M. Blandova:* „Cultivarea dragostei pentru muzică la elevi", Sovetskaia pedagoghika, nr. 7/1961.

Roadele depline ale audițiilor muzicale bine organizate se pot vedea mai tîrziu, cînd actualii elevi, receptivi la muzica bună, vor aglomera sălile de concerte. Pentru aceasta e necesar ca în cele mai multe școli medii să se organizeze audiții muzicale, urmîndu-se exemplul celor din regiunea Brașov. Rezultate mai apropiate, pe linia educației estetice, se pot observa la elevi încă de acum, în comportarea, disciplina, ținuta, în preferințele lor, în aptitudinile artistice și în simțul critic.

Evident că nu toate aceste calități se datoresc inițierii muzicale, dar muzica are o pondere importantă în această direcție. Transferul educației muzicale asupra culturii omului nou este esențial.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПОМОЩИ ГРАММЗАПИСИ

(Резюме)

Считая, что систематическое слушание музыки является самой эффективной и законченной формой пополнения музыкальных знаний, усваиваемых в школе, автор изучил и распространил передовой опыт учительских кадров Брашовской области.

Автор данной статьи рассказывает, как были организованы музыкальные передачи, и как они развивались в некоторых школах, где были достигнуты значительные успехи.

Статья заканчивается некоторыми заключениями, касающимися вышеуказанных вопросов.

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE DES ÉLÈVES A L'AIDE DES AUDITIONS MUSICALES

(Résumé)

En considérant que les auditions musicales systématiques constituent la forme la plus efficace pour le complétement des connaissances musicales acquises à l'école, l'auteur s'est proposé d'étudier et de populariser l'expérience avancée de certains enseignants de la région de Brașov.

L'auteur expose la manière dont on a organisé et déployé les auditions musicales dans quelques-unes des écoles où on a obtenu des résultats rémarquables.

L'article se termine avec quelques conclusions concernant les thèmes traités.

ACTIVITATEA ȘTIINȚIFICĂ ȘI IDEILE PEDAGOGICE ALE MARELUI ILUMINIST RUS M. V. LOMONOSOV

MIOARA CIMPOIEȘ
Cercetător principal
la Institutul de științe pedagogice

Anul acesta se împlinesc 250 de ani de la nașterea lui Mihail Vasilievici Lomonosov, geniu multilateral, mare iluminist și umanist rus, remarcabil om de știință, într-un cuvînt adevărat enciclopedist al secolului al XVIII-lea.

Prezidiul Consiliului Mondial al Păcii a recomandat sărbătorirea acestui talentat și apreciat fiu al poporului rus în cadrul marilor aniversări culturale din acest an.

Nouă, pedagogilor, ne revine sarcina să reliefăm cu acest prilej unele aspecte ale activității sale multilaterale, aspecte care se desprind din vasta sa activitate științifică și îndeosebi activitatea sa didactică, de organizator al învățămîntului, pe care a desfășurat-o de-a lungul întregii vieți și din care izvorăsc ideile sale pedagogice atît de noi și de valoroase pentru acea epocă. Multe din aceste idei sînt depășite astăzi, dar activitatea științifică, activitatea sa în domeniul pedagogic poate fi un imbold în munca cercetătorilor din cele mai diferite domenii ale științei. Evocarea figurii și personalității sale are un mare rol educativ, el fiind unul dintre oamenii înaintați care a militat, în cadrul condițiilor statului absolutist-iobăgist, pentru reforme înaintate în cele mai diverse domenii.

M. V. Lomonosov s-a născut la 8 (19) noiembrie 1711 în familia unui țăran pescar din satul Mișaninskaia, de pe insula Kurostrov, gubernia Arhanghelsk. Tatăl său făcea parte dintre așa numiții țărani „pomorieni" (urmași ai locuitorilor orașului liber Veliki Novgorod), din acea regiune nordică, care avea un nivel cultural ceva mai ridicat față de alte regiuni din Rusia țaristă din prima jumătate a secolului al XVIII-lea.

Cu toate condițiile vitrege de viață și de muncă pe care le-a avut în epoca respectivă, tenacitatea sa și voința pusă în slujba idealurilor înalte de slujire a patriei, dorința permanentă și arzătoare de a contribui pe toate căile la progresul economic și cultural al țării sale, puterea sa de muncă uriașă îmbinată cu o inteligență sclipitoare, au caracterizat această personalitate încă din primii ani de studii. Provenind dintr-o familie de țărani modești, a început să învețe carte abia la vîrsta de 14 ani, avînd

drept unice manuale „Aritmetica" lui Magnițki și „Gramatica slavonă" a lui Smotrițki, singurele cărți laice din acea vreme care cuprindeau un conținut mai bogat din domeniul diferitelor științe. Aceste licăriri de cultură și știință care pătrunseseră pînă în depărtatele gubernii ale nordului au trezit în sufletul tînărului Lomonosov o dragoste de învățătură atît de puternică, încît pornește pe jos spre Moscova, intenționînd să se înscrie la Academia slavo-greco-latină. Pentru a putea pătrunde în această academie a fost nevoit să-și ascundă originea socială umilă. Toată viața s-a mîndrit însă cu această origine.

După studiile încununate cu succes la Moscova și apoi la Academia teologică din Kiev, Lomonosov a fost trimis la Petersburg la Academia înființată de Petru I ; aici a avut prilejul să învețe pe lîngă limbile latină și germană, geografia și retorica și mai ales matematica, obiect care includea atunci și fizica.

Studiul aprofundat al limbilor vechi și în special al limbii latine, precum și al limbilor moderne, pasiunea pentru cercetarea vechilor documente și manuscrise din trecutul istoric al patriei, îi vor înlesni mai tîrziu cercetările ample pe care le-a efectuat în domeniul istoriei, lingvisticii, gramaticii, stilisticii și retoricii.

Ca urmare a evidențierii sale la studii, pe de o parte, pe de altă parte datorită faptului că anumite probleme ale fizicii și mai ales ale minieritului interesau atunci statul rus, care încerca să pună bazele unei industrii naționale, el este trimis, împreună cu alți doi tineri, să studieze la universitatea germană din Marburg și apoi la Freiberg. La Marburg a fost elevul lui Christian Wolf, filozof cunoscut, reprezentant al concepției idealiste-metafizice despre lume. În același timp Wolf era cunoscut și ca savant remarcabil, bucurîndu-se de reputația de excelent profesor.

Deplina independență și neobișnuita îndrăzneală a gîndirii l-au făcut pe studentul Lomonosov — care l-a stimat și apreciat foarte mult pe profesorul său Wolf —, să nu urmeze orbește concepțiile acestuia. Studiile sale de pînă atunci și mai ales experiențele pe care începe să le efectueze îl orientează spre calea materialistă de rezolvare a diferitelor probleme ce i se iveau.

În anul 1741, Lomonosov se reîntoarce în patrie și devine adjunct al clasei de fizică de pe lîngă Academie. Peste trei ani el își va începe propriu-zis cariera strălucită de profesor de chimie. În cadrul Academiei participă chiar de la început la lupta împotriva ploconirii, a servilismului față de știința străină și față de profesorii străini din sînul acestei Academii, slăbiciune care caracteriza chiar și pe unii dintre oamenii de știință ruși cu concepții înaintate.

Academia de științe din Petersburg, după concepția întemeietorului său Petru I, trebuia să fie în același timp o societate de cercetări științifice și o instituție de învățămînt superior. În realitate însă ea nu răspundea la nici una din sarcinile care i se încredințaseră la întemeiere. După cum arată Lomonosov, într-una din lucrările sale, era necesar ca această situație să fie remediată deoarece „...statul nu poate dobîndi

fără ajutorul științelor nici apărarea trebuitoare în timp de război, nici înfrumusețarea în timp de pace" [1].

Ca și socialiștii critico-utopici ai secolului al XVIII-lea din apusul Europei, sau ca materialiștii-mecaniciști francezi, Lomonosov își închipuia că Rusia din acel timp se putea transforma doar prin știință și prin culturalizarea maselor, și nu prin schimbarea revoluționară a societății, idee ce reprezintă o limită în concepția social-politică a acestui mare filozof. Cu toate că supraaprecia reformele lui Petru I, el se deosebește de ideologii din rîndurile nobilimii, adepți ai „absolutismului luminat", deoarece pune problema instruirii maselor și a prosperității lor, și nu a menținerii privilegiilor nobiliare. Viața societății poate fi îmbunătățită, după părerea lui, prin răspîndirea instrucției și a moralității, iar trîndăvia, mizeria, bolile și ignoranța pot fi lichidate.

Gînditor iluminist-progresist, el milita pentru lichidarea înapoierii tehnico-economice a Rusiei, susținînd ideea dezvoltării industriei naționale, a științei și a culturii.

Activitatea științifică a lui Lomonosov a început într-o perioadă cînd în cadrul Academiei de științe din Petersburg munca de cercetare științifică se ridicase la un nivel mai înalt prin activitatea depusă de primii academicieni, între care Euler, Bernoulli, Bilfinger, care nu făcuseră însă altceva decît să prezinte și să dezvolte știința străină, într-o limbă străină, într-o instituție de cultură rusă; ei n-au putut oglindi suficient în creația lor științifică interesele și năzuințele păturilor înaintate ale societății ruse. Susținînd că pămîntul rusesc poate și trebuie să dea naștere unor „newtoni" și „platoni proprii", militînd pentru activitatea cercetătorilor ruși în cele mai diferite domenii ale științei, M. V. Lomonosov îi sfătuia pe aceștia nu numai să trateze în lucrările lor probleme științifice la ordinea zilei, ci să aplice chiar știința la sarcinile practice ale economiei.

Lomonosov este cunoscut astăzi mai ales prin activitatea sa științifică, după cum în timpul vieții sale era apreciat în cercurile diriguitoare ale Rusiei mai mult ca literat, istoric, pictor și mai ales ca poet. Într-o scrisoare adresată matematicianului L. Euler, el spune: „eu sînt nevoit să fiu aici nu numai poet, orator, chimist și fizician, dar trebuie să mă dedic în întregime și istoriei" [2].

Acum Lomonosov este considerat în Uniunea Sovietică adevărat „părinte al științei ruse". Deosebitele posibilități ale minții sale s-au manifestat în cele mai diferite domenii ale științei și aceasta nu numai ca simplu cercetător, ci ca un adevărat inovator în cele mai variate domenii, anticipînd cu mult timp viitoare realizări ale științei. Independența științifică și spiritul său inovator nu s-au manifestat numai în nesubordonarea concepțiilor sale științifice teoriilor pe atunci unanim acceptate în Europa apuseană, dar și în atitudinea sa critică față de concepțiile metafizice care au dominat știința în secolul al XVIII-lea. El n-a luptat numai pentru descoperirea adevărului în știință, ci și împotriva

[1] *M. V. Lomonosov:* Lucrări științifice alese, Editura Academiei R.P.R., 1951, p. 60.
[2] *M. V. Lomonosov:* Colecția texte filozofice, Editura Academiei R.P.R., 1955, p. 199.

falsificatorilor istoriei științei, pentru restabilirea adevărului istoric, arătînd contribuția pe care poporul rus a adus-o în acel secol la tezaurul științei mondiale.

Prezentarea cronologică și sistematică a uriașei activități științifice desfășurate de M. V. Lomonosov este dificilă. Cu toate acestea, în scopul ușurării expunerii acestei activități, cercetătorii sovietici au propus o anumită periodizare, folosind drept criteriu domeniul de cercetare care a avut preponderență într-o anumită epocă din viața lui. Conform acestei sistematizări, prima perioadă ar începe de la încheierea studiilor sale pînă la înființarea laboratorului de chimie (anul 1748), perioadă în care el s-a preocupat în special de cercetările teoretice în domeniul fizicii; a doua perioadă este considerată că începe de la înființarea laboratorului și durează pînă în anul 1757, cînd s-a preocupat mai ales de rezolvarea problemelor de chimie teoretică și experimentală; a treia perioadă este socotită ca fiind cuprinsă între anii 1757 și pînă la sfîrșitul vieții sale (1765), perioadă în care Lomonosov a lucrat mai mult în domeniul diferitelor științe aplicate, desfășurînd o amplă activitate de organizare a învățămîntului rus. În această perioadă și-a desfășurat munca didactică din plin și și-a conturat teoretic ideile pedagogice. La Academia din Petersburg, Lomonosov a început activitatea de profesor predînd chimia, mineralogia și arta versificației. În același timp, a terminat cîteva din importantele sale lucrări științifice din domeniul chimiei, fizicii, metalurgiei, minieritului etc.

Ca profesor de chimie a prezentat oamenilor de știință ruși (în traducere proprie), lucrarea profesorului său intitulată „Fizica experimentală wolfiană", lucrare care a avut o mare importanță pentru răspîndirea în Rusia a cunoștințelor din domeniul științelor naturii. M. V. Lomonosov a afirmat adesea cu modestie că are ca profesie principală chimia. El a fost într-adevăr întemeietorul chimiei-fizice, dar noi îl considerăm astăzi nu numai ca pe un întemeietor al acestei științe, ci ca pe un părinte al științei ruse în genere.

Lomonosov este întemeietorul orientării materialiste în știința rusă. Concepția sa filozofică materialistă este legată în modul cel mai strîns de cercetările și descoperirile sale din fizică și chimie. Materialismul a constituit izvorul teoretic, firul călăuzitor în cercetările științifice ale lui M. V. Lomonosov din toate domeniile și mai ales în fundamentarea și dezvoltarea unei noi orientări în domeniul științelor naturii.

Criticîndu-i pe alchimiștii din acea perioadă, cît și pe teoreticienii rupți de practică, el a adus în acest domeniu o contribuție importantă. Astfel, adresîndu-se „practicienilor", le spunea: „Dacă toți cei ce-și întunecă zilele cu fum și funingine și în capul cărora domnește haosul din cauza masei de experiențe necugetate n-ar avea oroare să învețe legile sfinte ale geometrilor, stabilite odinioară în mod strict de Euclid și perfecționate în epoca noastră de Wolf, atunci fără îndoială că ei ar putea pătrunde mai adînc în tainele naturii, ai cărei tălmăcitori se pretind a fi" [1].

[1] *M. V. Lomonosov*: Colecția texte filozofice, Editura Academiei R.P.R., 1955, p. 38.

Susținînd strînsa legătură dintre diferitele domenii ale științelor, interdependența dintre ele, sublinia ideea de o deosebită importanță după care teoria trebuie îmbinată cu practica, în mod creator, în orice domeniu de activitate.

În diferite lucrări el exprimă ideea unității lumii materiale și susține faptul că mișcarea materiei este unica bază a existenței și a cunoașterii. Recunoscînd științei sarcina de a cerceta esența fenomenelor și acordînd importanță studiului structurii materiei, el se situează pe poziția filozofiei „corpusculare" (atomiste) a timpului, studiază proprietățile celor mai mici particule care alcătuiesc corpurile înconjurătoare și care sînt inaccesibile în mod direct simțurilor noastre (atom, moleculă). El a dat astfel o puternică lovitură monadologiei idealiste a lui Leibniz. Trebuie remarcată poziția sa critică în filozofie, încercarea de a elibera știința de dominația teologiei și lupta împotriva superstițiilor și obiceiurilor dăunătoare. Lomonosov nu a putut depăși însă, în întregime, cadrul strîmt, mecanicist al materialismului secolului al XVIII-lea, cercetînd în special legile și proprietățile mecanice ale naturii și recunoscînd un „impuls primar" al mișcării, pe care-l socotește drept motor atotputernic.

Trăind în Rusia condusă de Elisabeta Petrovna, el a fost obligat ca în scrierile sale să facă unele concesii concepțiilor mistice, retrograde, care dominau atunci. Totuși, cînd a analizat problema raportului dintre știință și religie, el a susținut, în pofida amenințărilor cu închisoarea și cu excomunicarea din sînul bisericii, că religia împiedică dezvoltarea științelor, criticînd cu asprime superstițiile idolatrice care se opuneau dezvoltării științei.

Subliniind rolul uriaș al experienței — al experienței sigure și repetate cum spunea el —, Lomonosov lupta împotriva teoriei idealiste a ideilor „înnăscute". Criticînd pozițiile agnostice, arăta cît de importantă este gîndirea teoretică, cunoașterea rațională, pentru înțelegerea esenței fenomenelor. Drumul pe care trebuie să-l urmeze omul de știință este acela de la observație la teorie, ca apoi cu ajutorul teoriei să realizeze corectarea observațiilor.

Ca un adevărat om de știință, nu s-a pierdut într-un practicism îngust, ci a emis ipoteze științifice importante, dintre care ulterior unele au fost confirmate de știință, în acel secol sau în secolele care au urmat.

Astfel, cu mult înainte de Lavoisier, el a descoperit legea conservării materiei și mișcării, una din legile fundamentale ale naturii. Enumerăm cîteva din contribuțiile sale la dezvoltarea științei ruse și universale ca: explicarea naturii luminii, explicarea procesului arderii, interpretarea științifică a fenomenelor electrice din atmosferă și a aurorei boreale, descoperirea atmosferei în jurul planetei Venus etc. Deși în această multiplicitate de probleme a emis ipoteze noi și interesante, totuși unele din ele au fost depășite de progresul științei, ele intrînd în domeniul istoriei științei mondiale.

Lui Lomonosov i-a fost străină noțiunea de știință pentru știință, a subliniat mereu că știința este aceea care trebuie să răspundă sarcinilor practice care stau în fața țării. Susținînd ideea unității dintre și-

ință și practică, condamna caracterul abstract al cunoștințelor științifice, cerînd apropierea științei de viață. El folosea știința atît pentru dezvoltarea forțelor de producție ale țării, cît și pentru ridicarea nivelului cultural al poporului. De aceea a urmărit prin toate mijloacele, atît în lucrări teoretice, cît și prin activitatea sa practică, să răspîndească cunoștințele științifice în păturile cît mai largi ale populației. Ca iluminist al secolului al XVIII-lea, a considerat știința drept bază a educației, ea putînd să perfecționeze omul, atît din punct de vedere intelectual cît și moral. Manifestîndu-se ca materialist, legînd știința de viață, critica prin aceasta sistemul iobăgist de educație și învățămînt bazat pe religie și pe filozofia idealistă.

Nu numai știința, dar și poezia era considerată de Lomonosov drept mijloc de propagare a culturii, de răspîndire a științei în popor. Odele lui sînt pătrunse de sentimentul de dragoste pentru poporul său, de dorința de a contribui la dezvoltarea culturii și învățămîntului rus. Poezia lui Lomonosov poate fi considerată o adevărată poezie didactică, un mijloc de trezire și de educare a sentimentului patriotic în rîndul cititorilor ruși, un mijloc de propagare a culturii.

El a susținut că oamenii de cultură și mai ales cei din învățămînt trebuie să aibă o exprimare clară și ordonată a ideilor, trebuie să cunoască și să iubească minunata limbă rusă, să studieze gramatica ei. Dragostea lui, aprecierea înaltă pe care o acorda limbii materne, reies din următorul text: „Carol Quintul, împăratul roman, spunea că este potrivit să se vorbească cu dumnezeu în limba spaniolă, cu prietenii în limba franceză, cu dușmanii în limba germană și cu sexul feminin în limba italiană. Însă dacă el ar fi cunoscut limba rusă, ar fi adăogat desigur, că ea este potrivită pentru a vorbi cu ei toți. Deoarece el ar fi găsit în ea splendoarea limbii spaniole, vioiciunea limbii franceze, tăria limbii germane, delicatețea limbii italiene și, în afară de acestea, bogăția și marea conciziune în expresii a limbilor latină și greacă“ [1].

La puritatea stilului se ajunge, spunea el, prin cunoașterea temeinică a limbilor, iar la aceasta se ajunge prin studierea sîrguincioasă a regulilor gramaticii. El recomanda tineretului să studieze limba, literatura și gramatica rusă, fără a neglija însă cunoașterea altor limbi străine, cunoaștere ce ne prilejuiește contactul direct cu frumusețea prozei și poeziei altor popoare. Insista asupra necesității selecției lucrărilor din literatură pentru tineret, deoarece alegerea scriitorilor este o metodă minunată și necesară pentru ca orice om de litere sau de știință să-și însușească cunoștințele de care are nevoie. Spre deosebire de compilațiile literare care circulau atunci și care denaturau literatura rusă, Lomonosov recomandă tineretului citirea cărților slavone vechi pentru a-și însuși un stil și o ortografie bună. După el, sînt de lăudat toți acei care trudesc pentru înfrumusețarea cuvîntului și luptă pentru puritatea limbii materne. În această direcție, el a lăsat tineretului lucrările sale literare și îndeosebi manualele „Gramatica rusă“ și „Retorica“. Gramatica sa este prima lucrare de acest gen, în limba rusă, cu adevărat folositoare. Manualele

[1] *M. V. Lomonosov:* Colecția texte filozofice, Editura Academiei R.P.R., 1955, p. 165.

de retorică apărute pînă la el se întocmeau de obicei de clerici. Retorica lui Lomonosov, scrisă în limba rusă, se adresa însă întregului popor rus.

Lucrările lui au fost un exemplu pentru stimularea creației originale în literatura rusă, el cerînd ca literatura să nu fie o imitare servilă a scriitorilor străini și să se acorde o mare importanță limbii materne, care are rolul preponderent în dezvoltarea culturii, în instruirea și educarea poporului. Aceste idei prețioase vor fi dezvoltate mai tîrziu în lucrările marelui pedagog rus K. D. Ușinski. De aceea, pe bună dreptate, V. G. Belinski scria: „Cu Lomonosov începe literatura noastră; el a fost părintele și educatorul ei". Nu trebuie uitat nici faptul că Lomonosov a fost primul profesor al Academiei ruse care a predat științele în limba rusă.

Dragostea de patrie care se desprinde din operele sale literare se îmbină cu ideea menținerii păcii între popoare, idee care și-a găsit expresia artistică în tragedia sa „Tamira și Selim", în care el biciuiește pornirile meschine care pot duce la războaiele de cotropire. Numai dragostea fierbinte de patrie l-a determinat să nu cedeze în fața dușmanilor săi, care erau în același timp dușmanii patriei sale, așa-zișii savanți străini, strecurați în sînul Academiei de științe. Lupta sa împotriva acestora s-a dus îndeosebi prin studiile din domeniul istoriei.

Istoricii germani negau înaltele calități ale poporului rus și rolul lui mare în istoria omenirii. Lomonosov a dovedit că în Rusia „n-a existat un întuneric al ignoranței atît de mare cum vor să-l înfățișeze mulți dintre scriitorii străini. Altfel vor fi siliți ei să judece dacă vor asemui pe strămoșii lor cu ai noștri, dacă vor compara originea, faptele, obiceiurile și înclinațiile feluritelor popoare" [1].

Studiul istoriei, așa cum l-a conceput Lomonosov în lucrarea „Vechea istorie rusă", prin analizarea vechilor documente și pravile rusești a ajutat la justa educare a sentimentului de mîndrie națională al poporului rus". Dacă povestirile născocite mișcă sufletele oamenilor, oare o istorie adevărată nu are putere să ne îndemne spre fapte demne de laudă, mai ales atunci cînd ea reprezintă acțiunile strămoșilor noștri?" [2].

Istoria, arată Lomonosov, trebuie să fie un mijloc de preamărire a patriei, să înfățișeze pe oamenii mari și evenimentele care fac cinstea și gloria poporului. Poporul trebuie să fie în centrul atenției istoricului. Ca iluminist al timpului, el vedea și însemnătatea poporului în crearea istoriei, dar nu-i acorda, totuși, rolul preponderent de creator al istoriei, loc pe care-l lasă adesea „monarhului luminat".

Concepția lui asupra educației a fost pătrunsă de sentimentul patriotismului. Educația trebuie să fie subordonată ideii servirii poporului, tendinței de înălțare a patriei, creării unei culturi naționale proprii.

Analizînd concepția sa pedagogică, desprindem două aspecte: ideile sale teoretice despre educație și învățămînt și activitatea sa practică pentru un învățămînt și o știință rusă.

---

[1] *M. V. Lomonosov:* Colecția texte filozofice, Editura Academiei R.P.R., 1955, p. 173.
[2] Idem, p. 175.

Fiind un adept al învățămîntului conceput în afara religiei, el a criticat nu numai moravurile clerului, pragmatismul acestuia (pamfletul său „Imn bărbii" era să-i atragă excomunicarea), ci a luptat hotărît împotriva superstițiilor religioase, prilejuind răspîndirea științei în păturile tot mai largi ale societății ruse. Susținînd, totuși, statul condus de „monarhul luminat", în care oamenii au dreptul natural la fericire, idee ce-l aseamănă cu umaniștii din apusul Europei, el era de părere că educația și instrucția trebuie reglementate de statul absolutist în interesul poporului. În limitele orînduirii feudale, se străduia să creeze condiții pentru dezvoltarea intelectuală a copiilor proveniți din sînul poporului rus. Ca democrat iluminist visa că învățămîntul — și chiar învățămîntul superior, cultura în genere — să fie accesibile diferitelor pături ale poporului. (Din planul său erau excluși iobagii, dar prevedea pentru fiii iobagilor eliberați dreptul la învățătură.) Ideile sale erau desigur utopice, dar lupta pentru realizarea unor astfel de idei, în epoca respectivă, era progresistă pentru că revoluționa oamenii înaintați din societatea rusă. (Această luptă va avea un continuator în N. K. Radiscev și mai tîrziu în democrații revoluționari ruși — Herțen, Belinski, Cernîșevski și Dobroliubov.)

Din cele arătate, ne dăm limpede seama că Lomonosov era un apărător al învățămîntului laic, al unui învățămînt realist, la baza căruia trebuie să stea studiul științelor fizico-matematice, al științelor naturii, geografiei, studiul limbii materne și al literaturii naționale și universale, al limbilor vechi clasice și al limbilor moderne.

Pornind de la ideile pedagogice înaintate ale timpului său, el critica mecanicismul, dogmatismul și formalismul din educația veche, făcută după tipicul scolastic bisericesc. Lomonosov avea încredere mare în puterea educației și de nenumărate ori a arătat rolul uriaș al educatorului. Rolul acestuia crește și poate fi îndeplinit, dacă el studiază înclinațiile naturale și însușirile firești ale elevilor săi. Astfel el a emis ideea, atît de înaintată pentru acel timp, că educația nu este posibilă fără studierea naturii copilului, a particularităților sale de vîrstă și că este necesar ca în funcție de aceste particularități să se aplice metode și mijloace adecvate de educație. Cunoscînd particularitățile fiecărui elev, profesorul trebuie să-i cultive trăsăturile cele mai necesare, tot ce este mai demn în el, acele trăsături ale copilului care-i vor servi mai tîrziu în viață. N-a susținut numai teoretic aceste idei, ci le-a realizat în activitatea sa pedagogică. În manuscrisele sale aflate la Academia de științe a U.R.S.S. se găsesc liste ale liceenilor, întocmite de el pe cînd era profesor, și care cuprind planuri de studii pentru fiecare elev în parte, planuri în care își nota observațiile și caracterizarea fiecărui elev.

Din lucrările sale se desprinde concluzia că la baza întregii educații, așa cum o concepea M. V. Lomonosov, stă știința, știință care poate perfecționa omul din punct de vedere intelectual și moral.

Scopul educației nu poate fi altul decît pregătirea tineretului în vederea slujirii patriei și a poporului său. În acest sens, însuși Lomonosov servea drept exemplu prin viața și activitatea sa.

Luptînd împotriva șablonului, împotriva caracterului mecanic al instruirii, al rutinei ce domnea în educația și instrucția de pe atunci, Lomonosov susținea că educația copilului trebuie să țină seama de mediul înconjurător și de condițiile istorice concrete. El își dădea seama că Rusia, în acea epocă, pășind pe drumul unei noi orînduiri — de la feudalism spre capitalism — avea nevoie de oameni pregătiți în cele mai diferite domenii.

El a considerat activitatea sa pedagogică, activitatea sa de organizator al învățămîntului rus, drept un mijloc important de servire a patriei. Chiar de la începutul activității sale în cadrul Academiei a dovedit mult interes pentru educația tineretului. Preocupările sale în această direcție s-au lărgit din momentul în care i s-a încredințat conducerea sectorului didactic al Academiei de științe. În fruntea Academiei de științe din Petersburg se afla un om complet incult, contele Razumovski, care, ca și Schumacher, nu se preocupa cîtuși de puțin de știință și îndeosebi de dezvoltarea științei ruse. De aceea, Lomonosov a trebuit să lupte de la început pentru a transforma Academia și Universitatea afiliată ei într-un adevărat focar al culturii, în care să se formeze oameni de cultură și de știință.

A criticat permanent Academia de științe pentru starea grea în care se afla Universitatea, arătînd că aceasta nu era de fapt o universitate rusă, nici din punct de vedere al componenței studenților și profesorilor săi, nici prin caracterul educației și instrucției. Lipsuri nu erau numai în organizarea vieții universitare, dar chiar lecțiile nu se țineau cu regularitate, erau foarte puțini studenți, lipseau cu totul discuțiile în seminarii, toți profesorii erau străini, avînd o atitudine negativă față de pregătirea oamenilor de știință ruși etc.

Ca urmare a acestor critici, lui Lomonosov, primul savant rus care a primit titlul de academician, i s-a încredințat conducerea Universității și a Liceului academic. El a reorganizat aceste două instituții, elaborînd regulamentul de funcționare, contribuind la transformarea lor în instituții laice de învățămînt. A propus împărțirea Universității în trei facultăți (facultatea de drept, medicină și filozofie) și a facultăților în „clase" (ani de studii). Studenții trebuiau să frecventeze cu regularitate cursurile și, în acest scop, a introdus nu numai controlul frecvenței lor, dar și controlul asupra activității profesorilor.

Lomonosov a militat pentru ca Universitatea din Petersburg să capete „privilegii", adică să fie independentă față de Academia de științe. În felul acesta, ea s-ar fi putut elibera de sub influența așa-zișilor savanți străini de la Academie. Preconiza, de asemenea, introducerea „libertăților" în universitate, profesorii urmînd a fi scutiți de diversele atribuții polițienești.

Lomonosov este acela care a susținut introducerea lecțiilor practice și a experiențelor de laborator. El acorda o deosebită importanță intuiției în predare și de aceea, pe lîngă folosirea experimentului, a lecțiilor de laborator și a demonstrațiilor, el preconiza folosirea ilustrațiilor, a hărților geografice, a diverselor diagrame etc., în cadrul lecțiilor cu elevii și studenții.

El a elaborat nu numai manuale didactice, ci și îndrumătoare metodice pentru predarea diferitelor discipline. Amintim, de exemplu, „Un scurt îndrumător pentru retorică", „Scurt îndrumător pentru stilistică", care au folosit nenumăratelor generații de tineri studenți și profesori. În 1759, a alcătuit un regulament de conduită pentru elevi, foarte amănunțit și interesant, intitulat „Reguli pentru elevii Liceului Academiei imperiale de științe". Acest regulament poate fi considerat un adevărat îndreptar pentru comportarea elevilor, incluzînd reguli simple și bine chibzuite, care îndrumau pe elevi în sensul unei conduite demne, pline de omenie și îi stimulau la învățătură. Chiar președintele Academiei recunoaște că datorită rîvnei profesorului Lomonosov, liceul a fost adus într-o stare mult mai bună, atît din punct de vedere material, cît și din punct de vedere al organizării învățămîntului, al îmbunătățirii conținutului instructiv-educativ. După moartea lui Lomonosov (numai la o săptămînă după aceasta!) profesorii străini care domneau la academie, s-au grăbit să lichideze universitatea de pe lîngă academie, justificînd această măsură arbitrară prin aceea că este mai avantajoasă trimiterea studenților la învățătură în străinătate! De fapt, prin aceasta, urmăreau să împiedice creșterea numărului de oameni luminați ridicați din sînul poporului rus, din păturile mijlocii ale populației, din rîndurile „raznocinților".

Lomonosov a înțeles importanța înființării unei universități la Moscova, oraș pe care el îl considera centrul istoric al poporului rus și a cărui populație era formată, în majoritate, din raznocinți. El este adevăratul întemeietor al Universității din Moscova. A întocmit proiectele și planurile de construcție, planul ei de organizare și tot el este acela care a dat acestei universități, după înființare (26 aprilie 1755), orientarea progresistă și democratică, asigurîndu-i astfel un loc de frunte în istoria gîndirii și științei ruse. Țarina Elisabeta Petrovna și favoritul ei I. I. Șuvalov se prezentau drept inițiatorii acestei opere, arătînd că Lomonosov a colaborat doar cu ei. Adevărul este că succesul lui M. V. Lomonosov, în acțiunea de întemeiere a acestei universități, nu s-a datorat binefacerilor mai-marilor zilei, ci luptei sale neobosite și răsunetului în popor a chemării sale, care răspundea, în acel timp, unei cerințe acute a dezvoltării relațiilor de producție ale Rusiei.

În discursul inaugural, la începerea cursurilor universității, numele lui Lomonosov nici nu este măcar menționat. Marele poet Pușkin a arătat, mai tîrziu, că Lomonosov este adevăratul întemeietor al Universității din Moscova. Lomonosov a făcut acestei instituții de învățămînt un dar simbolic și prețios: primii săi trei elevi, trei tineri ruși, pregătiți cu mare grijă de el, la Academia imperială, au intrat în rîndul primilor profesori ai Universității din Moscova. Bineînțeles și aici au avut loc lupte între profesorii străini, invitați să predea la universitate, susținători ai teoriilor cosmopolite reacționare, și între profesorii ruși, militanți pentru o cultură și o știință rusă înaintată. Tradițiile progresiste ale Universității din Moscova sînt legate de numele marelui savant Lomonosov

deoarece el a fost îndrumătorul ei ideologic. Desigur în acel timp nu s-au putut realiza decît puține din dezideratele lui cuprinse în proiectul de organizare al universității.

*
* *

Activitatea lui M. V. Lomonosov a fost multilaterală. În ceea ce privește cercul vast al preocupărilor acestui mare iluminist, putem afirma că el ocupă unul din cele mai importante locuri în istoria culturii întregii omeniri. A fost comparat adesea cu Leonardo da Vinci sau cu Goethe. El însuși era conștient de marele său rol în dezvoltarea culturii ruse și protesta împotriva acelora care îl numeau Aristot, Descartes sau Newton rus —, în sensul că nu concepea a fi socotit drept repetitor al concepțiilor altora.

În nenumărate domenii a depășit epoca sa și de aceea lucrările sale nu au fost apreciate de la început la justa lor valoare. În condițiile Rusiei iobăgiste, concepția materialistă despre lume a lui Lomonosov, patriotismul lui, lupta neobosită pentru larga răspîndire a cunoștințelor științifice în popor, pentru organizarea învățămîntului rus, au întîmpinat permanent o rezistență din partea cercurilor conducătoare reacționare.

Opoziția pe care a trebuit s-o combată a împiedicat desigur răspîndirea ideilor marelui învățat și asimilarea lor, în cercuri mai largi, chiar în timpul vieții sale. Nu apăruseră încă premisele materiale pe baza cărora s-ar fi putut dezvolta practic și s-ar fi putut verifica pe cale experimentală multe din previziunile sale remarcabile. Cu toate acestea, lucrările lui au fost cunoscute, iar ideile pedagogice și activitatea sa în acest domeniu, inițiativele sale, nu s-au pierdut în zadar. Ele au fost preluate și continuate de unii dintre contemporanii și dintre urmașii săi, oameni înaintați ai Rusiei. Celebritatea lui ca savant european este confirmată și de faptul că a fost membru al Academiei de științe din Suedia și din Bologna și că urma să fie propus ca membru al Academiei de științe din Paris, dar moartea sa prematură, în anul 1765, a împiedicat continuarea activității și creației sale geniale.

La sărbătorirea a 250 de ani de la nașterea lui M. V. Lomonosov, Universitatea întemeiată de el la Moscova, care-i poartă acum numele, nu este numai un focar al științei și culturii pentru popoarele Uniunii Sovietice, ci pentru întreaga omenire progresistă, iar visul său, că geniul poporului rus va triumfa asupra tuturor piedicilor ridicate în cale, s-a împlinit, știința și cultura sovietică stînd astăzi în fruntea științei și culturii mondiale.

BIBLIOGRAFIE

MICHEL LOMONOSOV — *Histoire de la Russie* — Paris, M. D. CCL XIX.
M. V. LOMONOSOV — *Colecția texte filozofice* — Edit. Acad. R.P.R., 1955.
M. V. LOMONOSOV — *Lucrări științifice alese* — Edit. Acad. R.P.R., 1951.
B. B. KUDRIAVȚEV — *Mihail Vasilievici Lomonosov* — Ed. Cartea Rusă, 1951.
G. S. VASEȚKI — *Concepția filozofică a lui M. V. Lomonosov*, Ed. de stat pt. literatură științifică, Buc., 1954.

K. V. BOBROVNIKOVA — *Concepțiile pedagogice ale marelui iluminist rus din secolul al XVIII-lea M. V. Lomonosov* (Caiete de trad. pt. Catedre univ., seria ped. psih. VI, 1952).
N. A. BUDREIKO — *M. V. Lomonosov mare învățat inovator* — Voprosî filosofî nr. 2/1952.
T. M. BELIAVSKI — *M. V. Lomonosov și înființarea Universității din Moscova* — (Vestnik Moskovskovo univ. nr. 9 din 1951).
D. GURVICI — *M. V. Lomonosov și știința istorică rusă* — (Voprosî istorii nr. 11 din 1949).
Publicarea notelor lui Engels asupra lui Lomonosov — Voprosî filosofii, 1950.
Istoria filozofiei, vol. I, Ed. științifică, Buc. 1958, p. 416—438.
Dicționar pedagogic, Moscova, 1960, p. 639.
Mic dicționar filozofic, Ed. de stat pt. literatură politică, 1954, p. 363—366.
Marea enciclopedie sovietică, vol. 25, p. 375—385.

НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ВЕЛИКОГО РУССКОГО ПРОСВЕТИТЕЛЯ М. В. ЛОМОНОСОВА

(Резюме)

По случаю исполнения 250 лет со дня рождения Ломоносова, Президиум Всемирного совета мира, предложил чествовать этого талантливого и чтимого сына русского народа. По этому поводу автор статьи представляет многостороннюю личность его, как учёного, великого просветителя и энциклопедиста XVIII-го столетия, подчёркивая экономические, политические и социальные условия царской России в периоде жизни и деятельности Ломоносова.

Излагая его идеологические идеи, автор подчёркивает те из них, которые касаются научного характера образования, основанного на опыте и на наглядности, преподавания учебных предметов на родном языке, а также его роль в основании и организации Московского университета который в настоящее время носит его имя.

В заключение подчёркивается факт, что сегодня Ломоносов чтим за свой вклад в развитие науки, за свои идеи, как просветителя широких масс царской России и за свою деятельность в области развития образования.

L'ACTIVITÉ SCIENTIFIQUE ET LES IDÉES PÉDAGOGIQUES DU GRAND ILLUMINISTE RUSSE M. V. LOMONOSOF

(Résumé)

A l'occasion du 250-e anniversaire depuis la naissance de Lomonosof, le Présidium du Conseil Mondial de la Paix vient de recommander l'organisation de fêtes spéciales en l'honneur de ce fils du peuple russe si doué de talents et si apprécié.

L'auteur de l'article présente la personnalité multilatérale de l'homme de sciences, du grand illuministe et encyclopédiste du XVIII-e siècle, insistant sur les conditions économiques, politiques et sociales de la Russie tzariste à l'époque où Lomonosof y a vécu et déployé son activité.

En présentant les idées pédagogiques de Lomonosof, l'auteur s'arrête surtout à certaines d'entre elles telles que: le caractère scientifique de l'enseignement basé sur l'expérience et l'intuition, l'enseignement des diverses disciplines dans la langue maternelle etc. Il souligne aussi le rôle joué par Lomonosof dans la fondation et l'organisation de l'Université de Moscou qui a présent porte son nom.

A la fin de l'article on insiste sur le fait qu'aujourd'hui Lomonosof est apprécié tout spécialement pour son apport au développement de la science, pour ses idées illuministes, pour son activité mise au service du progrès de l'enseignement.

ŞCOALA ŞI PRODUCŢIA

DIN EXPERIENŢA COLECTIVULUI UZINELOR „T. VLADIMIRESCU" ÎN MUNCA DE SPRIJINIRE A INSTRUIRII PRACTICE ÎN PRODUCŢIE A ELEVILOR DIN ŞCOALA MEDIE DE CULTURĂ GENERALĂ

IOSIF PUVAK
Directorul Uzinelor „T. Vladimirescu"

Dezvoltarea bazei tehnico-materiale în etapa desăvîrşirii construcţiei socialismului în ţara noastră este caracterizată prin introducerea pe scară tot mai largă în toate ramurile economiei naţionale a tehnicii noi. Tot mai mult sînt introduse în producţie cele mai noi cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii în domeniul electrotehnicii, metalurgiei, construcţiei de maşini etc.

Desăvîrşirea construirii socialismului în ţara noastră cere o industrie puternic mecanizată şi automatizată, bazată pe tehnica cea mai avansată. Corespunzător dezvoltării şi introducerii progresului tehnic în producţie, trebuie să pregătim şi cadre care să ştie să mînuiască maşinile şi agregatele, care devin tot mai complexe. Înzestrarea economiei naţionale cu cele mai perfecţionate maşini duce la creşterea rolului cadrelor tehnice în procesul de producţie. În etapa actuală devine tot mai vie indicaţia marelui Lenin că... „nu-ţi poţi închipui un ideal de societate viitoare fără îmbinarea învăţămîntului cu munca productivă a tinerei generaţii" [1].

Pentru realizarea unui ritm înalt de creştere a producţiei şi a productivităţii muncii, pentru obţinerea unor produse de calitate superioară, întreprinderile noastre sînt înzestrate cu maşini moderne. Astfel, industria noastră constructoare de maşini posedă, azi, strunguri, freze, maşini de rectificat şi altele cu cicluri automate, maşini cu comandă program, maşini agregate şi linii automate. Aceste maşini au în general acţionare electrohidraulică, cu comenzi electronice.

Şi Uzinele „T. Vladimirescu" au fost înzestrate cu utilaj nou, modern, de înaltă productivitate. Astfel, secţiile a III-a autobuze şi a IV-a autoutilare au primit maşini automate de sudat sub strat de flux, maşini de sudat cu role şi prin puncte etc. Au fost utilate secţiile de mecanică şi sculărie cu freze automate şi strunguri semiautomate. Pentru reglarea şi mînuirea acestor maşini, industria are nevoie de muncitori şi tehnicieni bine pregătiţi.

---

1 *V. I. Lenin:* Opere, volumul 2, E.S.P.L.P., 1955, p. 459.

De aceea, partidul și guvernul statului nostru au luat o serie de măsuri în vederea pregătirii cadrelor calificate de toate gradele. Așa cum prevăd Directivele celui de-al III-lea Congres al P.M.R., „în anii 1960—1965 se vor pregăti în școli profesionale și tehnice și vor intra în producție noi cadre de muncitori calificați în număr de circa 260 000, peste 100 000 de cadre tehnice medii și circa 54 000 de cadre cu pregătire superioară“ [1].

Colectivul uzinelor, muncitori, tehnicieni și ingineri, în majoritatea lor tineri, au învățat să mînuiască utilajul modern, să stăpînească tehnica nouă. Succesele obținute de colectivul nostru în aplicarea practică a Directivelor C.C. al P.M.R. către toate organele și organizațiile de partid, sindicale, ale U.T.M. cu privire la criteriile principale ale întrecerii socialiste în cinstea aniversării a 40 de ani de la înființarea P.C.R. au dovedit că problema calității produselor a devenit o preocupare centrală a întregului colectiv, că nu se poate obține un produs de calitate fără ridicarea continuă a cunoștințelor și deprinderilor profesionale, fără cunoașterea profundă a tehnologiei și a procesului de producție, mai concret fără ridicarea continuă, zi de zi, a calificării tuturor celor care participă la realizarea produselor. De aceea, uzina noastră a acordat și acordă o atenție deosebită diferitelor forme de ridicare a calificării. În uzină funcționează șase cursuri de ridicare a calificării, la care participă 307 muncitori, sînt instruiți și își efectuează practica 206 elevi ai Școlii profesionale de ucenici „T. Vladimirescu“, iar în prezent își mai desfășoară activitatea încă 260 elevi de la Școala medie nr. 18 „Mihail Eminescu“, care efectuează instruirea practică în producție și față de care colectivul uzinei noastre își îndreaptă grija și atenția cu multă răspundere.

În trecut, sub regimul burghezo-moșieresc, meseria se învăța pe furate, ucenicii fiind obligați să execute lucrările cele mai grele, care nu aveau nimic comun cu pregătirea lor profesională, fiind folosiți de patroni ca mînă de lucru gratuită sau ieftină. Tinerii dornici de a învăța erau nevoiți, în cele mai multe cazuri, să observe pe furiș cum se lucrează.

Azi, tinerii care vor să învețe o meserie sînt cuprinși în învățămîntul profesional, ei au la dispoziție școli, ateliere bine utilate, maiștri cu experiență îndelungată, iar în uzină iau parte la realizarea planului de producție.

Pentru desfășurarea în bune condiții a practicii elevilor din învățămîntul profesional, colectivul uzinei noastre s-a preocupat să asigure fiecărui elev condiții bune de lucru, în raport cu posibilitățile fiecărui atelier, repartizîndu-i pe lîngă muncitori fruntași, pe lîngă șefi de echipă, care au primit sarcini concrete.

Avînd la bază experiența căpătată în organizarea practicii elevilor școlii profesionale, colectivul uzinelor s-a preocupat în mod deosebit de asigurarea desfășurării în bune condiții a practicii în producție a elevilor de la Școala medie nr. 18 „Mihail Eminescu“ din Capitală, practică care a început încă din anul 1960.

[1] *Directivele Congresului al III-lea al P.M.R.* cu privire la planul de dezvoltare a economiei naționale pe anii 1960—1965 și la schița planului economic de perspectivă pe 15 ani, Editura politică, București, 1960, p. 55.

Succesul muncii de instruire practică a elevilor depinde, în cea mai mare parte, de buna organizare a acesteia, de legătura dintre școală și uzină, dintre colectivul de muncitori, ingineri, tehnicienii uzinei și profesorii școlii, de colaborarea dintre conducerile școlii și uzinei. Aceste colective sînt chemate să găsească și să aplice metodele de organizare cele mai potrivite pentru legarea învățămîntului de practică, de viață.

Pregătirile necesare în vederea instruirii elevilor în producție noi le-am făcut încă înainte de deschiderea anului școlar. A fost întocmită convenția între școală și uzină privind drepturile și obligațiile reciproce, prin care au fost precizate secțiile și specialitățile în care vor lucra și vor fi pregătiți elevii, au fost stabiliți responsabilii — atît din partea uzinei cît și a școlii — care conduc instruirea practică a elevilor, au fost asigurate locurile de muncă, sculele, uneltele și materialele necesare și s-a stabilit încadrarea instruirii practice a elevilor în procesul de producție a uzinei, disciplina la locul de muncă, alcătuirea orarului de practică etc. O serie de alte măsuri organizatorice au fost luate imediat după deschiderea cursurilor, cînd elevii au fost grupați și repartizați pe specialități etc.

Primul an școlar de experimentare a instruirii elevilor din învățămîntul mediu cu practică în producție a ridicat pentru muncitori, tehnicieni și cadrele didactice diferite probleme în legătură cu metodele și rezultatele la care să se ajungă prin îmbinarea învățămîntului cu activitatea productivă. În cele ce urmează, vom încerca să relatăm unele din problemele ridicate, să împărtășim din experiența colectivului uzinei noastre.

Una din problemele discutate mai mult a fost aceea „dacă elevii învață o meserie sau primesc numai noțiunile de bază ale unei meserii în cei trei ani de practică în uzină ?"

Experiența primului an de instruire practică a elevilor în uzina noastră a arătat că cele cîteva ore săptămînale de practică ale elevilor în producție nu pot avea ca scop pregătirea acestora ca meseriași cu o pregătire profesională înaintată, ci noi urmărim să le formăm elevilor unele deprinderi practice de muncă, să le dăm o serie de noțiuni despre producția modernă, care să constituie un ajutor în orientarea lor spre o meserie pentru care ei au înclinație și vor să și-o însușească. Astfel, prin instruirea practică în producție a elevilor se realizează sarcinile trasate la cel de-al III-lea Congres al P.M.R. unde s-a arătat că : „...O preocupare deosebit de importantă în domeniul învățămîntului de cultură generală este dezvoltarea legăturii între învățămînt și munca productivă... pentru ca elevii școlilor noastre, unind învățătura cu munca productivă, să capete deprinderi practice, dragoste pentru munca fizică și să se orienteze spre diferite profesiuni, potrivit înclinațiilor lor, asigurîndu-se dezvoltarea multilaterală a tineretului școlar" [1].

La începutul instruirii practice noi am asigurat repartizarea elevilor în ateliere și pe maiștri, dîndu-i în primire celor mai buni muncitori,

[1] *Gheorghe Gheorghiu-Dej :* Raport la cel de-al III-lea Congres al P.M.R., Editura politică, 1960, p. 110.

fruntași în producție, inovatori, care obțin cele mai frumoase rezultate în muncă. Unii șefi de brigadă, de exemplu P.C., B.D., B.Gh., N.V., C.Gh., B.Gh. și alții au devenit instructori de bază în desfășurarea practicii elevilor. Pentru a obișnui elevii cu disciplina și ordinea în uzină, ei intră în uzină o dată cu muncitorii pe lîngă care au fost repartizați, începînd o dată cu ei munca.

Încă de la începutul perioadei de instruire, în timpul de acomodare, s-a putut observa dorința elevilor de a afla cît mai multe despre activitatea desfășurată în uzină, despre mașinile pe care le produce, utilajul întrebuințat în producție etc. Apoi, ei au început să urmărească munca muncitorilor și tehnicienilor pentru realizarea *planului de producție*.

Muncitorii, tehnicienii și inginerii erau deseori asaltați de elevi cu astfel de întrebări: Cum se duce lupta pentru îndeplinirea în termen a planului de producție? Ce măsuri se iau pentru realizarea unei calități superioare și pentru creșterea productivității muncii? Ce metode înaintate de muncă se aplică în uzină? De ce se montează motorul la autoutilitare în față și la autobuze în spate etc. Nu a fost întotdeauna ușor să se răspundă la toate întrebările puse, totuși muncitorii, tehnicienii și inginerii au răspuns cu dragoste și le-au vorbit elevilor cu mîndrie despre succesele obținute de colectivul uzinei.

În decursul anului școlar 1960—1961, s-au putut constata la elevi și unele lipsuri, care ne-au produs uneori greutăți în pregătirea lor teoretică și practică. Astfel, s-a putut observa că datorită lipsei cursului de desen tehnic, schițele făcute de elevi erau slabe și ei cu greu puteau citi desenele în timpul orelor de tehnologia mașinilor.

În anul școlar 1961—1962 lucrurile stau cu mult mai bine. Elevii clasei a IX-a au venit la practica în producție cu cunoștințe de desen tehnic și de tehnologia metalelor, ei lucrează cu mai multă atenție, întrucît ceea ce învață și văd în uzină se completează armonios cu cele învățate la școală. Elevii nu reușesc însă întotdeauna să înțeleagă numai pe baza cunoștințelor teoretice, primite în cadrul orelor de cultură generală, operațiile tehnice bazate pe fenomene fizice și chimice etc. Pentru ca instruirea practică în uzină să dea rezultate cît mai bune trebuie ca încă din școală, în cadrul orelor de cultură generală, elevii să primească suficiente cunoștințe teoretice și tehnice, pentru a putea înțelege problemele procesului de producție și pentru a le putea aplica în cadrul operațiilor ce se cer la efectuarea lucrărilor practice.

În general, cunoștințele teoretice, tehnice și tehnologice, pe care le obțin elevii prin studierea matematicii, a fizicii, a chimiei și a altor obiecte, sînt suficiente și corespunzătoare cerințelor efectuării practicii din uzină. Sîntem însă de părere că în școală este necesar să se insiste la orele de matematică și la cele de fizică mai mult asupra rezolvării unor probleme cu date luate din producție. De asemenea, avînd în vedere că în tehnică se folosește mult metoda grafică de rezolvare și apreciere a fenomenelor, este bine ca elevii să fie obișnuiți încă din școală să citească și să întocmească diferite grafice sau diagrame și să le poată interpreta. Același lucru poate fi spus și despre analiza procentuală, calculul statis-

tic etc. La întocmirea programei școlare pentru tehnologie și instruire practică, trebuie să se țină seamă și de programele școlare ale celorlalte discipline, pentru a nu se mai repeta greșeli ca cele din anul 1960—1961, cînd pentru meseria de sudor la clasa a IX-a era prevăzută sudura electrică, fără ca elevii să fi avut suficiente cunoștințe de electricitate.

Legarea învățămîntului de viață ajută la îmbinarea armonioasă a cunoștințelor de cultură generală cu însușirea principiilor de bază ale producției moderne și cu practica în producție. La orele de tehnologie și de instrucție practică în uzină, se adîncesc, se concretizează și se consolidează unele cunoștințe teoretice de cultură generală. De pildă, la lucrările de trasare elevii folosesc cunoștințe de translație a dreptelor, de racordare, de împărțire a cercurilor sau a segmenților în părți egale sau proporționale. Elevii cunosc unele aparate de măsură și unele mașini simple, aplică practic cunoștințele de fizică la întrebuințarea șuruburilor de strîngere, folosind cunoștințele cu privire la pîrghii, scripeți etc. Ei își completează astfel cunoștințele despre cuplul de forțe, frecare, și despre transformarea mișcării etc.

Munca productivă contribuie la formarea trăsăturilor morale ale omului societății socialiste. Munca nemijlocită în fabrici și uzine dezvoltă la elevi dragostea față de munca fizică, sentimentul de ajutor reciproc, perseverența, disciplina conștientă și altele. În același timp, legarea organică a învățămîntului cu producția constituie un element de bază în procesul de lichidare a deosebirilor esențiale dintre munca fizică și munca intelectuală.

Fiind în permanență sub îndrumarea muncitorilor, elevilor li se imprimă disciplina muncitorească, spiritul de răspundere și inițiativă față de munca pe care o execută. Elevilor care execută piese simple pentru producție li se atrage atenția asupra calității și preciziei pe care trebuie să o aibă acestea. Exemplul muncitorilor exercită o puternică influență asupra disciplinei și atitudinii elevilor față de învățătură și muncă. De exemplu, elevul H.I., care era indisciplinat atît la școală cît și în producție, în urma influenței exercitate de colectivul de muncitori a devenit un elev disciplinat în muncă. Dacă la început unii elevi ca V.G. sau Z.V. începeau cu greu să lucreze, acum, după un an de practică, ei sînt printre elevii cei mai buni și lucrează cu multă îndemînare alături de muncitori. Tot așa și elevul S.D., la început neobișnuit cu munca fizică, prefera să stea și să privească, dar dîndu-și seama de utilitatea însușirii deprinderilor practice, văzînd cum se creează bunurile materiale și fiind ajutat de muncitori, a ajuns pînă la urmă să muncească cu dragoste. La fel și elevul F.S., la început spunea că obosește atunci cînd lucrează cu ciocanul sau cu ferăstrăul de mînă, iar astăzi el s-a obișnuit și lucrează alături de ceilalți colegi. Din relatarea acestor exemple se poate observa influența pozitivă pe care a avut-o asupra elevilor munca practică în uzină alături de muncitori.

Majoritatea elevilor care sînt în anul doi de practică au ajuns în prezent, prin activitatea depusă în ateliere, să contribuie modest la executarea unor sarcini din planul de producție. După ce au efectuat un timp

practică pe deșeuri de materiale sau piese simple de mică însemnătate, elevii au trecut la realizarea unor operații din procesul tehnologic, a unor piese din planul de producție. De exemplu, elevul N.M. execută unele operații de ajustaj la piesele componente ale ușilor pasageri, sau elevul I. M. execută operații la scaunele de pasageri etc.

Cum vede colectivul uzinelor noastre, în viitor, instruirea practică în producție a elevilor din învățămîntul de cultură generală ?

Legarea învățămîntului mediu de producție are sarcina să familiarizeze elevii cu producția modernă, cu utilajul cel mai nou folosit în producție, să le dea o orientare profesională justă, corespunzătoare cerințelor progresului tehnic, în condițiile căruia omul cu capacitatea și cunoștințele sale tehnice și științifice determină volumul și calitatea producției. De aceea, creșterea volumului de cunoștințe teoretice și practice, pregătirea viitorilor muncitori cu o înaltă calificare, a noilor tehnicieni și ingineri, a unor cadre capabile să înțeleagă problemele complexe ale producției moderne, generate de tehnica înaintată, trebuie să fie o preocupare permanentă și de mare răspundere a tuturor celor care sînt chemați să contribuie la educarea și pregătirea elevilor.

În lumina acestor sarcini mărețe vede colectivul uzinei noastre instruirea în producție a elevilor din școlile medii de cultură generală. Noi sîntem de părere că instruirea în producție trebuie să cuprindă din ce în ce mai mulți elevi.

Munca de instruire și educație a tinerei generații presupune o serie de probleme importante, legate de educația politică și ideologică a acesteia. Se știe că un important rol în munca de educație politică îl au organizațiile U.T.M. Pe baza sarcinilor ce le revin, organizațiile U.T.M. din Uzinele „T. Vladimirescu" și Școala medie nr. 18 „Mihail Eminescu", țin o strînsă legătură, întocmind planuri de acțiuni comune pe linie de organizație. Pe baza colaborării dintre cele două organizații de U.T.M., au fost realizate o serie de sarcini ca : educarea elevilor în spiritul unei atitudini juste față de muncă ; dezvoltarea dragostei față de munca fizică, introducerea unei discipline conștiente și întărirea interesului elevilor pentru formarea deprinderilor practice ; cunoașterea de către elevi a inițiativei U.T.M. din Uzinele „T. Vladimirescu" cu privire la organizarea locului de muncă, curățenia, îngrijirea uneltelor de lucru și respectul față de vîrstnici ; participarea reciprocă a delegaților U.T.M. la adunările generale U.T.M. ce se țin în uzină și școală ; participarea elevilor și a tinerilor muncitori în brigăzi comune de muncă patriotică ș.a.

În planul comun mai sînt prevăzute și alte acțiuni ca : înființarea unei brigăzi artistice comune și prezentarea de spectacole ; întreceri sportive între elevi și tineri muncitori ; participarea în comun la vizitarea unor muzee și expoziții etc.

Deoarece conducerea Școlii medii nr. 18 „Mihail Eminescu" s-a adresat uzinei pentru a dubla numărul elevilor care fac instruirea practică, comitetul de partid și conducerea uzinei au analizat această problemă și au găsit posibilitățile de încadrare a elevilor în instruirea practică în producție. Repartizarea locurilor de muncă și alegerea meseriilor s-a făcut

astfel, încît elevii să primească o privire de ansamblu, un profil mai larg, să cunoască în viitor interacțiunea meseriilor, în producerea ansamblurilor pentru construcția mașinilor. Desigur că aceasta nu este ușor, de aceea am ales ca instructori ingineri cu practică în producție de la serviciul tehnologic al uzinelor.

În viitor ne vom orienta asupra încadrării elevilor în atelierele de prelucrări mecanice, de lăcătușărie generală și de lăcătuși și mecanici montatori, în cadrul cărora se execută un număr de operații tehnologice care cer elevilor cunoștințe tehnologice și tehnice pe care ei le învață la orele de tehnologie în uzină sau la școală. Astfel, le vom asigura elevilor o pregătire multilaterală, îi vom ajuta să împletească cunoștințele teoretice cu munca practică în producție, fiind exclusă monotonia și instruirea îngustă, unilaterală, întîlnită anul trecut în unele sectoare. De aceea, noi nu vom mai încadra elevii în atelierele de vopsitorie și de tapițerie unde tehnologia este mai simplă.

Pentru desfășurarea în bune condiții a lecțiilor de tehnologie și a instructajului tehnologic, uzina a pus la dispoziția elevilor trei săli de clasă. Avînd la dispoziție aceste clase, elevii economisesc timp, iar materialul didactic poate fi folosit cu mai multă ușurință, întrucît el este pus la îndemîna profesorilor de către uzină. Astfel, în expunere se pot folosi scule, instrumente de măsurat, materiale feroase și neferoase, mecanisme folosite în producție etc. Pentru o mai temeinică înțelegere a tehnologiei, elevii pot fi duși în diferite ateliere să observe diverse procese tehnologice.

În scopul îmbunătățirii continue a muncii cu elevii, pentru a ridica munca noastră la un nivel mai înalt, noi vom organiza în cadrul uzinei consfătuiri trimestriale cu școala, sub îndrumarea organizației de partid și cu participarea activă a comitetului U.T.M. La aceste consfătuiri vor participa muncitorii, șefii de brigadă, maiștrii și inginerii care sînt antrenați în munca de instruire în producție a elevilor. Ele vor contribui la întărirea legăturii dintre școală și uzină, vor scoate în evidență metodele cele mai bune de muncă folosite, cît și lipsurile ivite în instruirea practică a elevilor.

Considerăm că în viitor trebuie pus un accent mai mare pe îmbunătățirea și varietatea materialului didactic folosit pentru instruirea practică și teoretică a elevilor. La orele de tehnologia meseriei, cît și în cadrul instructajului tehnologic, trebuie folosite cît mai multe schițe, desene sau modele. Pe lîngă partea explicativă, lecțiile trebuie să cuprindă și unele demonstrații, folosind în acest sens sculele, uneltele și instrumentele care sînt puse la dispoziția instructorilor. În felul acesta, elevii vor cunoaște diferite piese, scule, aparate de măsură folosite la mașină și la locul de muncă respectiv.

Uzina, în colaborare cu școala, a luat unele măsuri pentru organizarea unui cabinet tehnic al elevilor, unde aceștia să găsească literatura de specialitate la nivelul corespunzător lor, unde să poată primi unele consultații tehnice. Ei vor avea astfel condiții să poată înființa „cercul micilor tehnicieni". Cabinetul tehnic va fi înzestrat cu toate cele necesare,

începînd de la planșe și scheme ale proceselor tehnologice și terminînd cu diverse piese executate de elevi și piese secționate etc.

Pentru îmbunătățirea nivelului de însușire a cunoștințelor, considerăm că este necesar să fie editate unele manuale la nivelul de instruire al claselor respective, cu o tematică cît mai rațional întocmită, care să fie în concordanță cu programa școlară. Unele manuale folosite în școlile de cultură generală cu instruire în producție nu au caracterul unor manuale pentru aceste școli. De exemplu, tehnologia meseriei pentru specialitatea de lăcătuș se predă după manualul „Tehnologia lăcătușăriei și montajului", elaborat de ing. Stănescu și Demetrescu, care cuprinde două volume pentru școlile tehnice și de maiștri. Pentru meseria de sudori se folosește manualul „Tehnologia sudurii și tăierii metalelor", elaborat de ing. Ilie Vasile, care este recomandat și pentru învățămîntul tehnic superior. Aceste manuale nu pot fi recomandate elevilor decît facultativ, deoarece conțin multe elemente care depășesc capacitatea lor de înțelegere. Lipsa unor asemenea manuale, îngreuiază munca de însușire a cunoștințelor tehnice de către elevi, studiul lor individual reducîndu-se, în majoritatea cazurilor, numai la notițele pe care le iau în timpul lecțiilor și instructajelor.

O altă problemă care trebuie rezolvată, în viitor, rămîne găsirea unor metode și procedee cît mai adecvate pentru buna organizare a practicii de sfîrșit de an a elevilor. Din experiența colectivului nostru, la sfîrșitul anului școlar 1960—1961, în perioada practicii, noi am cules unele date cu privire la desfășurarea practicii, însă acestea nu ne dau încă posibilitatea de a trage concluzii definitive. Totuși, le menționăm în vederea îmbunătățirii muncii elevilor pe viitor. Astfel, am constatat că practica de acomodare de 14 zile a elevilor din clasele a VIII-a s-a desfășurat cu unele lipsuri. De exemplu, elevii au venit pentru prima dată în uzină, și după un an de eforturi intelectuale mulți dintre ei nu au dat atenția cuvenită practicii, gîndindu-se mai mult la vacanță. Probabil din aceste motive erau neatenți, erau distrați, iar unii dintre ei nedisciplinați, făcînd, uneori, unele greutăți în desfășurarea procesului de producție al uzinei.

Avînd în vedere cele arătate mai sus, pentru îmbunătățirea activității elevilor propunem ca această practică de acomodare a elevilor din clasa a VIII-a să aibă loc la începutul anului școlar, cînd elevii vin cu posibilități sporite de asimilare a noilor cunoștințe ce le sînt predate.

În ceea ce privește practica de sfîrșit de an a elevilor din clasa a IX-a sîntem de părere că ar putea să fie redusă la numai de 7—10 zile, considerînd că cele 4 ore de practică pe zi sînt suficiente pentru recapitularea celor învățate.

Colectivul uzinei noastre va munci cu și mai mult entuziasm pentru transpunerea în viață a Directivelor Congresului al III-lea al P.M.R. cu privire la legarea învățămîntului de cultură generală de producție, fiind conștient de importanța acestei sarcini de educare a tineretului în spiritul muncii creatoare, de apropiere a tineretului de munca productivă din uzină, în care el găsește exemple de abnegație și eroism în opera de desăvîrșire a construcției socialiste în patria noastră.

CITEVA PROBLEME ÎN LEGĂTURĂ CU INSTRUIREA PRACTICĂ ÎN AGRICULTURĂ A ELEVILOR

Prof. *ION CEAUȘESCU*
Directorul Școlii medii nr. 1, Rîmnicul-Vîlcea
și
Prof. *TRAIAN BECIU*

Primele rezultate obținute de elevii școlilor medii cu instruire în agricultură din țara noastră arată că legarea învățămîntului de munca productivă, de viață, este o necesitate imperioasă, reprezentînd principiul nou al școlii și pedagogiei socialiste.

Fiind una din principalele mijloace de legare a învățămîntului din școlile sătești de producție, de viață, instruirea elevilor în agricultură ocupă un loc important în sistemul muncii instructiv-educative. Numai unind învățătura cu munca productivă școala își va putea face pe deplin datoria de a forma din tînăra generație constructori pricepuți și de nădejde pentru făurirea socialismului și a comunismului în patria noastră. Mînuirea mijloacelor moderne de producție, aplicarea științei și tehnicii înaintate presupune cadre care să aibă o pregătire solidă, teoretică și practică, dobîndită din anii de școlaritate.

Activitatea elevilor în sectoarele productive ale întreprinderilor exercită asupra elevilor o influență educativă deosebit de puternică. Contactul cu munca productivă, participarea după posibilități la efectuarea ei, le dezvoltă dragostea față de muncă, sentimentul de întrajutorare tovărășească, perseverența și disciplina în muncă etc.

Din documentele Congresului al III-lea al Partidului Muncitoresc Romîn și din raportul prezentat de tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej la Plenara Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Romîn din 30 iunie — 1 iulie 1961, rezultă că principalele ramuri ale economiei agricole pe care se pune accentul în dezvoltarea multilaterală a agriculturii din țara noastră sînt: cultura plantelor de cîmp și în special a cerealelor, cultura pomilor roditori, a legumelor și a viței de vie (horti-viticultura), creșterea animalelor, sporirea suprafețelor arabile și ridicarea capacității lor de producție, prin lucrări de îmbunătățiri funciare (combaterea eroziunii solului, îndiguiri etc.).

Ținînd seamă de aceste probleme de perspectivă ale dezvoltării agriculturii noastre și de situațiile reale din zonele naturale în care se află școlile medii cu instruire în producția agricolă, Ministerul Învățămîntului și Culturii a stabilit următoarele specialități în anul școlar 1961—1962:

— mecanizatori-fitotehnicieni; horticultori; zootehnicieni; ameliratori (îmbunătățiri funciare).

*

Lucrînd în fabrici, uzine, G.A.S., S.M.T., G.A.C. elevii au posibilitatea să cunoască utilajele moderne folosite de întreprinderile socialiste, să cunoască procesul de producție în ansamblu și procesul tehnologic de executare a diferitelor bunuri materiale în special, să se familiarizeze cu viața din fabrici și de pe ogoare.

Fără a forma elevilor deprinderi practice de muncă nu se poate asigura educația omului nou, cu o morală înaltă, morala comunistă. O astfel de morală se naște în muncă. Participarea în producția agricolă contribuie la formarea la băieți și fete a calităților înalte ale moralei comuniste, ridică conștiința lor, contribuie la educarea respectului profund față de oamenii muncii și a dragostei pentru muncă.

Școala medie „N. Bălcescu" din Rîmnicul-Vîlcea, fiind situată într-o regiune de deal unde se găsesc gospodării agricole de stat pomicole, legumicole și viticole, bine înzestrate și dezvoltate, desfășoară, începînd din anul școlar 1960—1961, instruirea practică a elevilor în domeniul pomiculturii. Conducerea școlii a trecut la organizarea muncii în producție după ce a ținut în prealabil o ședință cu părinții elevilor claselor a IX-a A, B, C (clase experimentale), în care li s-a arătat importanța muncii în producție. Clasele a IX-a A și C au lucrat în cursul anului școlar 1960—1961 la Complexul pentru industrializarea lemnului din Rîmnicul-Vîlcea, iar clasa a IX-a B, despre care vom vorbi în cuprinsul articolului, a fost repartizată la Gospodăria agricolă de stat Rîmnicul-Vîlcea (secția pomicolă).

Pentru asigurarea unei reușite cît mai depline a instruirii practice în agricultură a elevilor, au fost necesare o serie de lucrări pregătitoare. Astfel, o problemă specifică practicii agricole (specifică predării cunoștințelor agricole în general) care se ridică este cea în legătură cu executarea lucrărilor practice agricole în funcție de condițiile naturale și de economia locală. Prin cercetarea condițiilor locale înțelegem studierea (cercetarea) factorilor naturali din zona respectivă, precum și posibilitățile materiale ale gospodăriei agricole în care fac practica elevii. Astfel au fost studiați factorii naturali ca: poziția geografică, clima, solul, hidrografia etc., factori care influențează producția agricolă. Aceasta a constituit un minunat prilej de colaborare creatoare între profesorii de geografie, științe naturale, chimie, matematică, desen și responsabilul instruirii practice a elevilor pe tot timpul practicii. Practica agricolă a elevilor s-a efectuat astfel pe baza unor cercetări științifice, îndeplinindu-și scopul instructiv-educativ.

Din acest punct de vedere există o deosebire importantă între practica elevilor din întreprinderile industriale și cea din unitățile agricole socialiste. Bunăoară, o fabrică poate funcționa în orice regiune a țării cu aceleași procedee tehnologice. În agricultură, însă, aplicarea măsurilor agrotehnice diferă de la o regiune la alta, în funcție de climă, de sol, de perioada executării lucrărilor etc. De multe ori unele procedee de lucru indicate într-o regiune sînt contraindicate în alta, de aceea se și cere ca aplicarea regulilor agrotehnice să se facă în mod diferențiat.

Practica elevilor în agricultură mai prezintă și alte caracteristici. De unde confecționarea unei piese la un anumit tip de strung se face aproape identic în orice întreprindere și elevii lucrează ca atare în aceleași condiții indiferent de anotimp, de starea vremii etc., în agricultură nu numai că activitățile practice diferă de la o zi la alta, dar, uneori, și tehnica executării lucrărilor diferă de la o regiune la alta.

Instruirea în producție este un lucru nou pentru profesori și elevi. Față de diversitatea problemelor și situațiilor ce se pot ivi în decursul celor 3—4 ani de practică în gospodăria agricolă respectivă, este necesară o perioadă de pregătire, de inițiere generală a elevilor pentru ca ei să participe în mod conștient la toate lucrările și să le execute rațional. Mai mult, acest lucru a fost necesar deoarece elevii clasei a IX-a B nu aveau cunoștințe și deprinderi practice în domeniul pomiculturii.

Permanent ne-am îngrijit să se prelucreze elevilor ultimele documente de partid și de stat cu privire la agricultură. Astfel, prin prelucrarea Raportului ținut de tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej la plenara C. C. al P.M.R. din 30 iunie — 1 iulie 1961, elevii au luat cunoștință de sarcinile agriculturii noastre în următorii ani și de principalele căi pentru sporirea producției agricole. Cunoașterea temeinică a directivelor partidului și interpretarea lor în funcție de condițiile concrete locale în care se află școala respectivă a constituit un ajutor substanțial în munca profesorilor și elevilor.

În crearea condițiilor materiale și tehnice pentru instruirea elevilor în agricultură, de un mare ajutor sînt gospodăriile agricole colective și gospodăriile agricole de stat.

Gospodăria agricolă de stat Rîmnicul-Vîlcea a pus la dispoziția școlii 2 ha de pomi fructiferi din diverse specii și varietăți, unele mijloace de producție, planuri de cultură etc. Terenul dat de către gospodăria agricolă de stat a corespuns sarcinilor instructiv-educative ale școlii, ținîndu-se seama de timpul rezervat pentru lucrările practice, de planul de învățămînt privind instruirea elevilor, de numărul și volumul lucrărilor agricole efectuate de elevi, de gradul de mecanizare a lucrărilor agricole etc.

La începutul activităților practice, elevilor le-a fost prezentată în ansamblu unitatea productivă în care vor lucra. În acest sens s-a organizat și vizitarea gospodăriei de către elevi, însoțiți de profesori, de ingineri și tehnicieni din cadrul gospodăriei agricole de stat. Fiecare elev a cunoscut locul ce-l ocupă prin munca lui în complexul activității din gospodărie, considerîndu-se de la început un colaborator conștient și activ al colectivului de muncitori agricoli care produc bunuri materiale în condițiile gospodăriei respective.

Pentru buna organizare și desfășurare a instruirii practice a elevilor în agricultură s-a încheiat un contract (convenție) cu Gospodăria agricolă de stat Rîmnicul-Vîlcea, precizîndu-se sectoarele și specialitățile în care vor lucra elevii. De asemenea, între alte prevederi, în contract au fost desemnați responsabilul din partea gospodăriei agricole și responsabilul din partea școlii, care au asigurat locul de muncă al elevilor, s-au precizat mașinile, uneltele și materialele necesare instruirii lor, precum și

modul de efectuare a colaborării dintre muncitori, tehnicieni și ingineri cu profesorii care vor conduce lucrările practice ale elevilor. Școala s-a obligat să desfășoare instruirea practică a elevilor fără a stînjeni sarcinile de producție ale gospodăriei, elevii participînd și ei la realizarea planului de producție printr-o disciplină desăvîrșită la locul de muncă. Școala s-a mai obligat să contribuie la îmbogățirea muncii culturale din gospodărie etc.

Întocmirea planului de activitate s-a făcut de comun acord cu conducerea gospodăriei și a cuprins întreaga acțiune de instruire a elevilor în producție. Planul de lucrări, întocmit de comun acord cu gospodăria, a prevăzut: săparea și executarea gropilor pentru pomi, scoaterea puieților din pepiniera de la Ostroveni, stratificarea puieților în șanțurile deja pregătite, protejarea pomilor contra rozătoarelor, lucrări de întreținere a pomilor etc. De asemenea, s-a ținut seama de repartizarea uneltelor, mașinilor și materialelor necesare pentru practica elevilor. În acest sens a fost întocmit un plan calendaristic care a cuprins următoarele: data, luna, săptămîna, specificarea lucrării, locul unde se va executa, mașinile, uneltele și materialele necesare, responsabilul grupei, conducătorul lucrării și observațiile necesare.

Întocmirea acestui plan a fost de un real ajutor în organizarea judicioasă a elevilor pentru desfășurarea practicii agricole, a asigurat, în cea mai mare măsură, desfășurarea lucrărilor în ordine și disciplină.

Pentru aceasta, elevii au fost constituiți în brigăzi și grupe de muncă. Adeseori, brigada de muncă a constituit-o clasa împărțită pe grupe. Munca pe grupe a asigurat trecerea elevilor prin rotație pe la toate fazele succesive și componente ale unei lucrări și a înlesnit îndrumarea și supravegherea lor. Grupele au fost împărțite pe echipe formate din cîte 4—5 elevi, aceasta datorită faptului că la unele lucrări practice, ca de pildă mînuirea sau conducerea mașinilor de scos pomi, nu pot lua parte concomitent decît puțini elevi.

Întrucît lucrările practice au loc într-o zi pe săptămînă, timp de 6 ore, din care două ore se folosesc pentru expunerea cunoștințelor de tehnologie, clasa a fost împărțită în 2 grupe. Prima grupă avea programul de la orele 8—12 (4 ore de practică), de la orele 12—14 (două ore) se preda tehnologia cu ambele grupe, după care grupa I pleca și rămînea grupa a II-a (4 ore în continuare) pentru executarea practicii. Această împărțire a dat posibilitatea ca supravegherea și îndrumarea elevilor să fie făcute îndeaproape și să se păstreze disciplina.

În agricultură se lucrează pe grupe mici formate din aceiași elevi în tot cursul anului, pentru ca fiecare elev să poată lua parte în mod efectiv la lucrarea respectivă. Munca pe grupe și echipe stabile a contribuit la crearea unui spirit trainic de colectiv și de răspundere pentru efectuarea muncii la timp și de cea mai bună calitate. Responsabilii grupelor și echipelor s-au schimbat săptămînal prin rotație, astfel că toți elevii au îndeplinit această sarcină de încredere și răspundere. Responsabilul de grupă este cel care face legătura cu profesorul conducător al

practicii și grupa de elevi ; lui i se dau în primire uneltele și materialele pentru a fi împărțite colegilor, se îngrijește ca în timpul lucrului să domnească ordinea și disciplina, organizează rotația elevilor din grupă sau echipă. La sfîrșitul activității responsabilul raportează profesorului de felul cum s-a îndeplinit lucrarea etc.

Reușita lucrării practice depinde de organizarea și îndrumarea elevilor, de explicațiile date pe parcurs de profesorul responsabil cu practica, de ingineri și tehnicieni. O deosebită importanță prezintă din acest punct de vedere metodica instruirii practice în agricultură.

În pregătirea lucrării practice se are în vedere mai întîi alegerea locului unde se efectuează lucrarea ce figurează în plan. Înaintea fiecărei lucrări practice profesorul de lucrări practice vizitează în prealabil locul stabilit pentru a vedea dacă îndeplinește condițiile cerute, ia legătura cu conducerea gospodăriei pentru a vedea dacă nu intervin anumite modificări în programarea lucrărilor curente în gospodărie datorită timpului nefavorabil, controlează dacă s-au procurat și pregătit mașinile și uneltele necesare lucrării practice. Profesorul care conduce practica se documentează personal asupra tehnicii lucrării respective (această documentare este necesară pentru că profesorul trebuie să execute lucrarea personal în fața elevilor).

Executarea lucrării practice se succede în ordinea următoare : se recapitulează cunoștințele teoretice, motivînd științific necesitatea lucrării pentru a-i stimula în muncă pe elevi și a le trezi interesul pentru lucrarea respectivă ; se anunță subiectul lucrării și se prezintă în general lucrarea și părțile ei principale ; profesorul execută personal în fața elevilor modul de execuție al lucrării ; elevii execută fiecare în parte sau pe echipe lucrarea ; profesorul trece pe la fiecare elev sau echipă, controlează și face îndreptările necesare în cazul cînd observă anumite greșeli în execuție. De exemplu, lucrarea „Stropitul pomilor pentru combaterea dăunătorilor" s-a desfășurat astfel : au fost pregătite utilajele, s-a preparat soluția insecto-fungicidă, s-au umplut pompele și au fost puse în stare de funcționare, apoi a avut loc stropitul propriu-zis, alimentarea pompelor pe parcurs etc. Executarea lucrării demonstrativ de către profesor a trezit interesul elevilor pentru lucrare și a ușurat executarea ei. Încheierea lucrării practice a constat din recapitularea noilor cunoștințe, critica lucrării efectuate de fiecare elev sau echipă și darea în primire a mașinilor, uneltelor și materialelor.

În ultimele 20 minute ale ultimei ore din ziua de practică se recapitulează operațiile executate în ziua respectivă, se trag concluziile și învățămintele practice în legătură cu lucrarea executată (de pildă cum se calculează cantitatea de îngrășăminte la ha, cantitatea de fructe de pe un ha etc.).

Critica lucrării are o însemnătate educativă deosebită pentru elevi. Responsabilii de grupă prezintă profesorului un „raport verbal" asupra felului cum s-a executat lucrarea, asupra disciplinei și conștiinciozității, asupra anumitor lipsuri etc., iar profesorul trage concluzia finală.

Structura lucrării practice nu trebuie luată șablon, ci trebuie adaptată de la caz la caz, în funcție de lucrarea de executat și de factorii locali. Dacă executarea unei teme practice durează mai multe zile, faza de pregătire se face după fiecare zi de muncă, arătîndu-se elevilor realizările și lipsurile în muncă, după care se trag concluziile generale.

Elevii execută în decursul anului școlar o serie de lucrări practice agricole, conform planificării inițiale și în funcție de lucrările curente din gospodăria agricolă respectivă. Tema lucrării practice sau a unei categorii de lucrări se poate epuiza într-o singură ședință de 4 ore (de exemplu: „Combaterea păduchelui țestos cu ecatox"), sau în mai multe ședințe (de exemplu tăierea de formare a coroanei pomilor în livada tînără) sau poate dura chiar o lună de zile (plantările pomilor).

Așa, de exemplu, începînd capitolul mare al pomiculturii „Tăierile necesare pomilor și arbuștilor", nu toți elevii s-au deprins de la început să țină foarfecele și să execute tăieturile corect. A trebuit ca demonstrația ce li s-a făcut de tovarășa profesoară responsabilă cu practica L. A. și de unii lucrători calificați ai gospodăriei agricole de stat să dureze mai mult timp, iar elevii să fie însoțiți și supravegheați îndeaproape cîteva ore și numai după aceea lucrările să fie executate de către elevi. Fiecare elev avea cîte 5 pomi etichetați, cărora s-a străduit să le aplice tăieturile necesare de formare a coroanei. Aceasta a dus la mărirea încrederii în forțele lor, la stimă și respect față de muncitori, dezvoltîndu-le perseverența și dîrzenia în muncă.

Pentru a putea imprima elevilor dragostea de muncă și a-i pune în situația de a gîndi mai mult la locul de muncă, tovarășa ingineră care a condus practica elevilor a fost ajutată de tovarășii profesori de științe naturale și chimie, care în cadrul lecțiilor au căutat să insiste mai mult asupra cunoștințelor ce aveau tangență cu obiectul pomiculturii. Participarea profesorilor de cultură generală la munca practică a elevilor le-a dat posibilitatea să lege și mai mult cunoștințele de cerințele practicii.

Încă din clasa a VIII-a, s-a insistat mai mult la chimie asupra îngrășămintelor chimice și a importanței lor (fosfați, superfosfați etc.), iar în clasa a IX-a, la grupa N, s-a vorbit și s-au aplicat practic plantelor în laborator îngrășămintele azotoase ca cianamida de calciu ($C_2H \cdot Ca$). Predîndu-se halogenii și sărurile lor s-a insistat asupra întrebuințării lor în prepararea insecticidelor pe bază de Cl. Astfel, elevii și-au dat seama că între anumite obiecte de învățămînt ca: matematică, științe naturale, chimie, geografie, agricultură generală și cunoștințele de pomicultură-viticultură există o strînsă corelație. Instruirea practică se realizează pe baza aplicării cunoștințelor științifice din domeniul matematicii, fizicii, chimiei și a altor obiecte de învățămînt.

Aplicînd în mod rațional regulile agrotehnice stabilite de știință, elevii constată că la baza muncii fizice se află legi obiective, științifice, că executarea lucrărilor practice agricole necesită o temeinică pregătire intelectuală.

Pe baza celor învățate elevii pot face unele calcule în legătură cu prețul de cost al produselor obținute, cu munca necesară pentru obținerea unui kg de produse, cu producția obținută la ha etc.

Elevii, valorificînd cunoștințele de matematică cu prilejul efectuării practicii de vară la Gospodăria agricolă de stat Rîmnicul-Vîlcea, s-au convins de corelația ce există între matematică și cunoștințele agricole, calculînd, de pildă, recolta probabilă de cereale la ha. De aceea, este bine ca elevii să fie îndrumați să facă din timpul anului calcule în legătură cu prețul de cost al produselor obținute, cu munca necesară pentru obținerea unui kg de produse, cu producția obținută pe unitatea de suprafață etc.

Cunoștințele de matematică au fost aplicate, de asemenea, în practica efectuată de către elevi. De exemplu, la amenajarea terenului elevii au calculat diferite suprafețe, au calculat în m^3 pămîntul scos din gropi, au socotit norma unui muncitor pe zi și au folosit instrumente ca alidada pentru aliniamente, ca pomii să fie în linie dreaptă. De asemenea, au putut calcula producția de mere la ha, știind că un pom produce aproximativ 60 kg de mere.

Legătura cunoștințelor teoretice cu practica în producție a sporit interesul elevilor față de obiectele pe care le studiază în școală, i-a făcut să fie mai activi în însușirea cunoștințelor. Rezultatul la învățătură în decursul anului s-a îmbunătățit și prin faptul că elevii și-au însușit mai ușor cunoștințele la matematică, fizică, științele naturale, chimie, și au înțeles tot mai mult importanța muncii în producție, pe care au socotit-o ca o necesitate în pregătirea lor multilaterală.

În cadrul instruirii practice, elevii au efectuat o serie de lucrări. Ei au executat gropile pentru plantatul pomilor pe o suprafață de 2,50 ha și au scos un număr de 500 puieți pentru a-i planta pe această suprafață, efectuînd toate lucrările necesare: stratificarea, mocirlirea și plantarea. De asemenea, au protejat pomii contra rozătoarelor pe o suprafață de 1,5 ha și au executat lucrări de întreținere a pomilor ca: săpatul, udatul, stropitul împotriva dăunătorilor vegetali și animali, au construit un canal pentru colectarea apelor provenite din precipitațiile atmosferice (pentru construirea canalului au fost repartizați cîte doi elevi pe lîngă un muncitor), au executat tăieri de formare a coroanei la meri pe o suprafață de 2 ha și au împrăștiat îngrășămintele chimice necesare etc.

Lucrările executate au dat posibilitate elevilor să cunoască unele forme ale muncii în gospodăria agricolă de stat și, lucrînd efectiv în procesul de producție, și-au adus contribuția directă la realizarea planului de producție, pregătindu-se din acest punct de vedere practic și psihologic pentru muncă, pentru viață. Încă de acum, mulți elevi care fac instruirea în producție doresc să devină mecanizatori și tehnicieni calificați în agricultură și îndeosebi în pomicultură etc.

Toate constatările și observațiile făcute de elevi în decursul anului au fost trecute în caietul de practică. Caietul de practică nu îngreunează munca elevilor cu încă un caiet în plus și cu noi teme pentru acasă, ci,

dimpotrivă, vine direct în sprijinul lor, le ușurează însușirea și sistematizarea noilor cunoștințe practice, ajutîndu-i să-și fixeze mai temeinic și mai ordonat noțiunile dobîndite.

Însemnările personale ale elevilor, pe parcursul desfășurării practicii în producție, așa cum se poate vedea în caietele lor de practică, sînt deosebit de concludente. Eleva P.E., deși la început nu manifesta dragoste pentru munca agricolă, scria la sfîrșitul anului școlar: „Mi-a plăcut munca desfășurată în Gospodăria de stat Rîmnicul-Vîlcea pentru că acum știu să aplic tăierile de corecție a pomilor; știu, de asemenea, cum să plantez corect un pom și să-i dau îngrijirea necesară".

Pentru a stimula interesul față de munca fizică este necesar să includem în munca elevilor elemente de creație, să le prezentăm cît se poate de clar scopul muncii, să le arătăm perspectiva eforturilor lor. Pe elevi trebuie să-i facem să înțeleagă că execută altoirea, de pildă, nu doar pentru a lua parte la această lucrare, ci pentru a obține pomi de calitate, că munca este producătoare de bunuri materiale și cu cît ea este de o calitate mai bună, cu atît și rezultatele obținute sînt mai mari.

★

Avînd în vedere creșterea numărului școlilor medii cu instruire în producția agricolă din țara noastră, credem de cuviință să propunem ca în cursul anilor 1961—1965 să fie trimiși un număr de ingineri agronomi de specialitate ca să predea în școlile cu instruire în producție și să se organizeze cursuri de scurtă durată pe lîngă institutele de perfecționare a cadrelor didactice și institute pedagogice pentru pregătirea lor.

De asemenea, propunem să se editeze pentru școlile cu specialitatea de instruire de mecanizatori-fitotehnicieni cursul special de mașini agricole și cursul de pomicultură-viticultură pentru clasa a X-a, cursul de legumicultură pentru clasa a XI-a, iar pentru școlile cu specialitatea de instruire de zootehnicieni, cursul de zootehnie.

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICĂ

FORMAREA GUSTULUI ESTETIC LA ŞCOLARII MICI [1]

Educaţia estetică, alături de educaţia intelectuală, politehnică, morală şi fizică contribuie la dezvoltarea multilaterală a personalităţii elevilor. Sarcinile educaţiei estetice se realizează în cadrul procesului de învăţămînt, în afara clasei şi în activitatea extraşcolară. În şcoală, educaţia estetică se realizează prin lecţiile de literatură, muzică, desen, lucru manual şi în cadrul cercurilor artistice. În activitatea desfăşurată în afara clasei şi extraşcolară, prin vizitarea expoziţiilor, muzeelor, prin vizionarea spectacolelor, prin excursii elevii iau contact cu operele de artă şi cu frumuseţile naturii.

Orizontul educaţiei estetice este larg. Realitatea noastră socialistă, în permanentă dezvoltare revoluţionară, munca creatoare de bunuri a oamenilor muncii şi bogăţiile naturale ale patriei formează bogatul conţinut al noţiunii de „frumos" ca izvor nesecat de sentimente estetice.

La clasele I—IV, prin educaţia estetică se urmăreşte dirijarea percepţiilor şi a reprezentărilor spre dezvoltarea imaginaţiei creatoare, a gustului şi sentimentului estetic, spre cunoaşterea operelor de artă şi familiarizarea elevilor cu criteriile de apreciere artistică.

În clasa I o bună parte din elevi vin cu un oarecare bagaj de cunoştinţe şi deprinderi, dobîndite în învăţămîntul preşcolar. Cunosc în mare parte culorile, forma diferită a obiectelor, deosebesc mărimea lor şi sînt în stare să reprezinte prin desen şi modelaj obiecte simple. Unii din cei care n-au urmat învăţămîntul preşcolar au *senzaţii vizuale* confuze (nu disting formele, nu cunosc culorile obiectelor). De aceea, exerciţiile pentru deosebirea formelor, mărimilor şi culorilor trebuie să fie reluate din primele zile de şcoală.

În clasele mici la care predau, folosesc mult jocul cu cuburi, pe care copiii le grupează după mărime, formă şi culoare. Acest joc demonstrează în ce măsură deosebesc ei mărimile, formele şi culorile. Cu acei elevi care fac confuzii în deosebirea acestor însuşiri ale obiectelor, repet jocul mai des, folosind şi lotourile colorate, jocul de construire a turnului din cuburi de mărimi diferite, pe care ei le aşază după mărime; apoi le cer să urmărească cu mîna forma lor şi să le aleagă pe cele mai mari. Jocul acesta interesează mult pe copii şi s-a observat că, cu ajutorul lui, ei disting din ce în ce mai bine culorile, mărimile şi formele obiectelor.

Pentru cunoaşterea formelor folosesc figurile geometrice: pătrate, cercuri, triunghiuri şi ovale colorate, decupate din diferite cărţi. Totodată, elevii sînt deprinşi să

[1] Articol redactat pe baza lucrării metodico-personale prezentate la examenul de gradul II, la I.I.P.C.D., Braşov.

urmărească cu degetul, de mai multe ori, conturul figurilor, apoi să le contureze cu creionul, așezînd figura pe caietul de desen. După exerciții repetate, elevii reușesc să deosebească repede și bine formele și să le deseneze corect.

Elevii reproduc formele obiectelor și în lucrările de modelaj. Am planificat în primele săptămîni de școală modelarea fructelor și legumelor din plastilină colorată. Cu sprijinul părinților am reușit să procur material didactic individual, așa încît, în orele de modelaj, fiecare elev are în față mărul, para sau morcovul pe care-l observă cu atenție, îi recunoaște forma, plimbînd de multe ori mîna pe suprafața lui. Am observat că, dacă obiectul este bine intuit de elevi, modelarea lui se face mai bine.

In clasele mici am utilizat des jocul cu bucățele de mătase, colorate în nuanțe de roșu, albastru, mov și verde, pe care elevii le aleg și le așază după culori și nuanțe; acest joc îi ajută să deosebească nuanțele și să le realizeze mai tîrziu în desenul cu acuarele.

Interesante sînt și jocurile de lacune. Astfel, se distribuie elevilor cartonașe cu figurile și obiectele cunoscute și desenate anterior de mai multe ori de ei, dar cărora le lipsesc unele părți (linii, petale, o aripă etc.), pe care ei le completează cu creionul roșu.

Un mijloc eficace pentru educația estetică îl constituie și excursiile, cu prilejul cărora elevii strîng frunze, culeg flori, fructe și le grupează, în timpul popasului sau la școală, după formă, mărime sau culoare. Excursiile oferă posibilitatea de a deprinde elevii să observe armonia de culori și să deosebească luminozitatea.

In acest scop, este bine să organizăm cu copiii excursii în păduri și grădini, în toate anotimpurile anului, pentru ca ei să observe coloritul specific fiecărui anotimp. De asemenea, în cadrul activităților colective pentru realizarea unui scop bine precizat (ca aranjarea clasei, vizitarea unităților socialiste etc.) oferă un material bogat pentru înțelegerea frumuseții muncii colective a harnicilor constructori ai socialismului.

Exercițiile cît mai dese de observare a obiectelor din natură și a celor intuite în clasă, în cadrul lecțiilor, formează la elevi deprinderea de a observa, de a desprinde esențialul. In felul acesta, se evită confuzia și superficialitatea.

Uneori, elevii cu slabe posibilități de redare orală a celor percepute sînt în schimb capabili să exprime prin desen ceea ce gîndesc. Aceștia trebuie să fie îndemnați să deseneze cît mai des, să-și dezvolte aptitudinile. Prin repetarea exercițiilor arătate se creează la elevii mici largi posibilități de a diferenția obiectele, se pun bazele dezvoltării sensibilității de diferențiere vizuală în perceperea formelor complexe și a culorilor variate. Rînd pe rînd, ei fac cunoștință cu bogățiile și diversitatea lumii înconjurătoare, se deprind să le observe atent. Lărgindu-se cîmpul vizual al elevilor, se dezvoltă și acuitatea vizuală și sensibilitatea lor pentru frumos.

Educația simțurilor are o mare importanță în realizarea educației estetice. Frumusețea constă în armonie și pentru a percepe armonia este absolut necesară finețea senzorială.

Prin exerciții multiple de comparare și confruntare a obiectelor asemănătoare, de analiză și sinteză, se ajunge la formarea de percepții clare. In cadrul lecțiilor de desen trebuie să se facă exerciții de observare atentă a părților separate ale obiectelor, să se stabilească toate asemănările și deosebirile, pentru că perceperea clară a întregului depinde de perceperea clară a părților sale componente.

Pentru dezvoltarea imaginației creatoare este bine să folosim cît mai mult orele de desen. Copilul simte nevoia să-și completeze gîndirea prin desen. Am văzut contribuția mare a desenului la formarea senzațiilor și a spiritului de observație al elevilor.

Prin compararea dimensiunilor și observarea jocului de umbre și lumini, elevul își formează deprinderea de a intui obiectele. Pentru executarea corectă a desenului este necesară formarea deprinderilor tehnice: ținuta elevului, poziția caietului, distanța mărită pentru vizibilitate, mînuirea creionului etc. Am îndrumat la tot pasul pe elevi să tragă ușor liniile de contur, să le definitiveze și la urmă să le șteargă pe cele de prisos, să așeze desenul pe planșă potrivit cu dimensiunile obiectului, să tragă chenarul și pe fiecare planșă să facă un singur desen.

La clasele mici se folosește mai mult desenul după natură, dar și desenul decorativ contribuie la dezvoltarea imaginației creatoare și deprinde pe elevi să armonizeze culorile. De aceea, după ce au desenat flori, fructe, frunze, fluturi, le-am cerut să le așeze în poziții diferite, să alcătuiască motive decorative pentru chenare de orar, semne de carte, coperte de cărți și programe pentru serbările școlare. Desenul decorativ obligă pe elev să repete mereu obiectul desenat cu aceleași dimensiuni și-i dezvoltă abilitatea de a desena corect și de a colora frumos. Și desenul tematic este folositor, întrucît stimulează imaginația, dezvoltă gîndirea și-i deprinde pe elevi să extragă esențialul. Compararea și discutarea desenelor contribuie la dezvoltarea simțului critic și a deprinderii de apreciere justă a desenelor bune.

În ce privește *senzațiile auditive*, trebuie să se țină seama că la elevii de vîrstă mică acestea sînt slab dezvoltate. Mulți din ei confundă înălțimea sunetelor, intonează greșit și nu respectă ritmul reglementar al cîntecului. De aceea, se vor repeta mai mult exercițiile de distingere a sunetelor după tărie. Li se atrage atenția că sunetele tari, zgomotele provenite din trîntirea ușilor, țipetele, cîntatul cu voce prea tare etc. sînt supărătoare în contrast cu cîntecul ușor, care încîntă auzul.

Lecțiile de muzică aduc o mare contribuție la educația estetică a elevilor. Muzica îi face pe elevi să simtă și să trăiască poezia contopită cu melodia. Este bine ca ei să fie deprinși de mici să cînte liniștit, neforțat, să execute cîntecul melodic și să aprecieze în mod just un cîntec executat frumos. Nuanțarea cîntecului, care se poate realiza și cu elevii de vîrstă mică, este primul pas spre interpretare.

Intonînd cît mai des după pian, vioară sau acordeon, elevii claselor I și a II-a își măresc sensibilitatea și deprinderea de a intona corect. Lecțiile de muzică mijlocesc cultivarea simțului ritmic, în special cînd elevii intonează marșuri și merg în ritmul lor. Exerciții de nuanțare se pot face chiar și cu elevii de clasa I, pentru a le dezvolta sensibilitatea auditivă. În clasele următoare acuitatea auditivă crește, elevii putînd deosebi și chiar intona semitonurile.

M-am străduit să-i fac pe elevii mei să înțeleagă și să-și însușească toate elementele care formează frumusețea sonorității corale. I-am deprins cu pronunția corectă, respirația la timp, cîntul ușor, executat cantabil. Elevii s-au deprins cu intonarea corectă, luarea tonului după diapazon și nuanțarea cîntecului; ei au fost inițiați cum să pună de acord accentul logic din text cu accentul melodic. Învățarea cîntecului pe două voci cere multă străduință, dar executarea corectă, nuanțată, impresionează plăcut pe elevi și contribuie la cultivarea gustului estetic.

Audițiile muzicale la radio și pe discuri au o mare valoare educativă. De pildă, lecția de citire „George Enescu" am însoțit-o cu audierea „Rapsodiei române", imprimată pe disc. Acesta a fost un bun prilej de a face cunoscută și înțeleasă de elevi creația muzicală a genialului compozitor, pe care-l cinstesc azi marii artiști ai muzicii mondiale. Am explicat elevilor că cele mai frumoase opere muzicale sînt inspirate din folclorul muzical, care este un izvor nesecat de inspirație pentru compozitorii noștri. Audițiile

muzicale, precedate de expuneri legate de viața și opera compozitorilor, au o valoare educativă sporită.

Este caracteristică pentru copil tendința de a lua în mînă obiectele pe care le cercetează cu privirea, pentru a le pipăi, cunoscîndu-le forma și greutatea. Pentru dezvoltarea *senzațiilor tactile*, e bine să se facă cu elevii de clasa I exerciții cît mai dese de deosebire a obiectelor netede de cele aspre, pe care apoi să le recunoască fără a le vedea, numai prin pipăit. De pildă, jocul de recunoaștere după pipăit, la început a zahărului, făinii, grișului, orezului etc., iar mai tîrziu a catifelei, stofei, mătăsii, cultivă acuitatea tactilă. Modelarea diferitelor obiecte (fructe, legume, litere, cifre etc.), în primele săptămîni de școală, se face corect, dacă fiecare elev are obiectul respectiv în față, îl pipăie și apoi îl modelează.

Intr-o oră de desen după natură cu tema „Laleaua", am dat fiecărui elev cîte o lalea, cerîndu-le s-o observe atent și s-o pipăie. Am observat-o împreună, deosebindu-i forma, culoarea, dimensiunile, apoi am fixat poziția desenului pe planșă. Fiecare elev a desenat floarea, observînd-o atent, sub îndrumarea permanentă a învățătorului. Compararea desenelor este binevenită, cultivînd la elevi simțul critic. Observarea obiectelor din jur trebuie dirijată în așa fel ca elevul să distingă părțile caracteristice ale fiecărui obiect.

Să se stimuleze interesul și atitudinea emoțională față de obiect, cunoscut fiind că perceperea fugitivă duce la superficialitate. Este bine ca elevul să fie deprins să ia obiectul în mînă, să-l pipăie, să-i cunoască perfect forma, mărimea și culoarea. Se știe că folosirea cît mai multor analizatori ajută la formarea unor percepții clare.

Percepția reprezintă un grad mai înalt de cunoaștere senzorială, fiind rezultatul unei activități de analiză și sinteză. Ea se formează sub acțiunea diferitelor însușiri și părți ale obiectului observat, care duc la formarea imaginii complexe a acestuia.

In perceperea obiectelor și *senzațiile chinestezice* au un rol important, îmbinîndu-se cu cele vizuale și cele tactile. Prin mișcarea ochilor în timpul observării obiectului pe care-l cercetează, elevul distinge direcția liniilor de contur, mărimea lor și corelația dintre ele. După exerciții repetate el va reuși să deosebească forma pătrată de cea rotundă sau triunghiulară. Vor urma apoi exerciții de observare rapidă a formelor, schimbîndu-se mereu poziția obiectelor. Este cunoscută greutatea pe care o întîmpinăm la elevii claselor a III-a și a IV-a, cînd îi punem să deosebească un pătrat de un cub sau un cerc de o sferă. Prin mijlocirea senzațiilor chinestezice, conducem pe elevi spre înțelegerea justă a mărimilor spațiale.

La îmbogățirea percepțiilor și reprezentărilor elevilor ajută mult *descrierea plastică*, în imagini vii, cu comparații cît mai potrivite. De exemplu, descrierea bogată în imagini poetice din „Dumbrava minunată" de Mihail Sadoveanu stimulează crearea de reprezentări la copil și-l ajută să-și imagineze călătoria Lizucăi și a lui Patrocle în dumbrava întunecoasă, găzduirea oferită de mătușa Răchită și goana după iepure.

In cadrul lecțiilor de istorie, descrierea plastică a scenelor de luptă mărește puterea de reprezentare. De aceea, folosirea fragmentelor din opere literare, citite la momentul potrivit, este cît se poate de eficace. Astfel, la lecția „Luptele lui Mircea cel Bătrîn cu turcii", pentru descrierea mai sugestivă a luptei de la Rovine, se poate citi fragmentul din „Scrisoarea a III-a" de Mihail Eminescu. Oricît ne-am strădui să descriem numeroasa oaste turcească, n-am reuși atît de bine cum o face marele poet prin cîteva cuvinte: „Vin de-ntunecă pămîntul, la Rovine în cîmpii"; de asemenea, pentru a reda modestia domnitorului romîn în contrast cu îngîmfarea sultanului, putem folosi versul: „Un bătrîn atît de simplu după vorbă, după port", iar pentru descrierea plastică a înfrîngerii oștirii

dușmane care se împrăștie, expresia „pleava vînturată". Comparațiile și imaginile poetice stimulează imaginația reproductivă a elevilor și trezesc în sufletul lor sentimente estetice.

Literatura ocupă un loc principal în realizarea educației estetice la elevii claselor I—IV. În cadrul lecțiilor de citire ei fac cunoștință cu un număr însemnat de opere literare. Citirea expresivă a poeziilor și a lecțiilor de citire de către învățători impresionează adînc pe elevi și îi ajută să guste frumusețea conținutului. Citirea pe roluri a lecturilor cu dialog — cum s-a făcut, de pildă, cu bucata de citire „Ursul păcălit de vulpe" de Ion Creangă — și dramatizarea lor dezvoltă citirea expresivă a elevilor.

Prin analiza anumitor bucăți literare, făcută pe înțelesul elevilor mei, am reușit să le formez deprinderea de a gusta frumusețea artistică a operelor citite și le-am stimulat înclinațiile literare. Elevi ca: M.R., R.B., G.V., F.D. etc. au compus poezii, descrieri și povești, pe care le-au citit colegilor lor în orele de lectură.

Pastelurile, atît de bogate în personificări și comparații, analizate pe înțelesul elevilor din clasele a III-a și a IV-a, sînt mijloace minunate pentru a le forma posibilități de exprimare aleasă. Astfel, citind pastelul „Iarna" de Vasile Alecsandri, am insistat asupra comparațiilor folosite de poet: „Cerne norii de zăpadă, ca un roi de fluturi albi" sau „cu o zale argintie se îmbracă mîndra țară"; în pastelul „Nunta în codru" de Mihail Eminescu, am scos în evidență elementele tradiționale: alaiul de nuntă țărănească cu „vornicel un greerel", „țînțarii lăutarii" și altele.

Poezia „Călin" citită ca lectură în clasă, fiind bogată în imagini vizuale și auditive (ca de pildă: ...„Pe un deal răsare luna ca o vatră de jeratec, / Rumenind străvechii codrii și castelul singuratec"...; „mîndra glăsuire a pădurii de argint", care pregătește atmosfera plină de voie bună pentru nunta la care sînt poftiți împărați „din patru părți ale lumii", „șăgalnicul Pepelea" etc.), contribuie la înfrumusețarea vocabularului elevilor. Poeziile lui George Coșbuc „Vestitorii primăverii", „Noapte de vară", „Vîntul", „După furtună", care conțin frumoase imagini vizuale (luna se ridică din brădet „ca o frunte de poet") și auditive (codrii de brazi vuiesc domol „ca un glas de clopot") au fost folosite, de asemenea, în scopul arătat.

Însuflețind tabloul, personificările ne ajută să deprindem pe elevi, chiar din clasa a IV-a, să cunoască mijloacele artistice folosite de scriitori în operele lor și să încerce acea trăire a frumuseții artistice care îmbogățește imaginația, stimulează gîndirea și cultivă sentimentul estetic.

Convorbirile despre artă sînt mult așteptate de elevi. Cei cu aptitudini deosebite au fost îndrumați spre cercurile artistice pionierești și spre școlile de muzică, pentru a-și dezvolta talentul.

Adunarea pionierească cu tema „Prin Humulești lui Creangă" a constituit un prilej bun de a face cunoscute elevilor clasei a IV-a viața marelui povestitor și valoarea artistică a operei sale „Amintiri din copilărie". Asemenea adunări pot fi legate de lecțiile de citire și de orele de lectură.

Literatura nouă pentru copii prezintă o mare valoare educativă. Basmul versificat „Nică fără frică" de Nina Cassian, scris într-o limbă aleasă, plină de expresii poetice, a trezit interesul copiilor, le-a îmbogățit vocabularul, le-a dezvoltat imaginația. Cartea „Nufărul roșu" cu minunata descriere a „Deltei Dunării" a fost citită cu plăcere de elevii clasei a IV-a, ca lectură particulară, iar vizionarea filmului cu același nume a fost binevenită, ajutînd pe elevi să-și imagineze frumusețile deosebite ale Deltei Dunării și să le trezească dorința de a cunoaște acest colț minunat de țară.

Cu elevii clasei a IV-a se poate organiza și audierea lecturilor literare imprimate pe discuri, în scopul deprinderii lor de a citi expresiv. O dată pe lună am dus elevii, în ora de lectură, la biblioteca centrală a orașului nostru, unde au audiat povești și fragmente din opere literare, imprimate pe discuri. Socotesc drept un mijloc foarte bun de cultivare a deprinderii de a citi expresiv și de a gusta frumusețea artistică a operelor literare aceste lecturi pe disc, ca și audițiile la radio în cadrul cărora autorii de cărți pentru copii citesc din operele lor. Am folosit foarte des aceste audiții în cadrul programului duminicilor pionierești și elevii le-au ascultat cu mult interes. În felul acesta s-a audiat în școala noastră un fragment din „Dumbrava minunată", citit de marele povestitor Mihail Sadoveanu și imprimat pe disc.

Înainte de audiție este bine să se dea cîteva date biografice, făcîndu-se și o scurtă prezentare a operei. Discuțiile, în urma audiției, asupra conținutului și mijloacele artistice folosite de autori contribuie la formarea criteriilor juste de apreciere a operelor artistice.

O atenție deosebită acord poeziilor, pe care le recomand elevilor ca lectură particulară. Recitarea poeziilor folosește pentru formarea dicțiunii corecte, a deprinderii de a declama expresiv și chiar de a interpreta poezia. Străduindu-ne astfel, am reușit să promovăm elevi talentați ca M.N., care și-a însușit arta declamării și a luat premiul I la concursul literar pe oraș.

Am folosit cu succes și publicațiile periodice pentru copii („Arici pogonici", „Luminița" etc.), editate în condiții tehnice și literare tot mai bune, care încîntă ochiul și dezvoltă imaginația. Ilustrațiile colorate din abecedar sînt la fel de frumoase și de un real folos, în special la lecțiile de dezvoltare a vorbirii.

Teatrul pentru copii și tineret este un mijloc eficace de dezvoltare a imaginației. Elevii claselor I și a II-a sînt îndrumați deseori să vizioneze piese la teatrul de păpuși.

Filmele, îmbinînd imaginea cu cuvîntul și muzica, contribuie, de asemenea, la dezvoltarea imaginației. Am constatat aceasta cu ocazia discuției pe marginea filmelor: „Pe drumurile Romîniei" — care a înfățișat elevilor ținuturi pitorești ale țării noastre și realizările măreț ale regimului nostru democrat-popular, „Vînătoarea de balene" — care a făcut cunoscute elevilor regiunile de la Polul Sud, „Cartea junglei" — care a dezvăluit măreția pădurilor ecuatoriale.

Visarea creatoare ocupă un loc însemnat în viața copiilor. „Tineretul tuturor vremurilor și generațiilor a fost atras de diferite visuri și fantezii", spunea marele M. I. Kalinin. Sarcina școlii este de a orienta visarea elevilor spre fapte măreț, legate de activitatea construirii socialismului. În acest scop, ne-am străduit să aducem exemple cît mai variate la lecțiile de citire. Astfel, am arătat copiilor că visul lui Aurel Vlaicu din copilărie, de a zbura cu avionul, a fost realizat printr-o muncă perseverentă, dusă pînă la sacrificiu.

La lecția „Meșterul Nicu" elevii au citit despre dorința copilului Nicolae Grigorescu de a deveni pictor. Această lecție, însoțită de reproduceri după tablourile lui Grigorescu, a dat posibilitate elevilor să admire pe gingașa păstoriță, pe ciobanul sprinten și minunatul tablou „Carul cu boi". Ei au fost adînc impresionați, aflînd că artistul a întovărășit ostașii în luptele de la Plevna, Grivița și Smîrdan și a eternizat faptele lor de vitejie în picturile: „Atacul de la Smîrdan", „Dorobanțul" și altele. Le-am explicat, pe înțelesul lor, în ce constă valoarea artistică a acestor tablouri, căutînd să-i familiarizez cu criteriile de apreciere a unei opere de artă.

Activitatea practică a elevilor, desfășurată în ateliere, în grădinile școlare, la colțul naturii vii, în parcuri, dezvoltă dragostea lor pentru flori și pentru frumosul din natură.

Copiii sînt fericiți cînd îi punem să aranjeze un rond de flori și se întrec să aranjeze cît mai frumos și simetric răsadurile, alcătuind diferite figuri geometrice.

Elevii se bucură atunci cînd reușesc să execute corect și estetic un obiect în atelierul școlii și cînd sînt apreciați de învățători și de colegii lor. Acest sentiment de satisfacție, pe care-l oferă munca, trebuie să fie mereu stimulat pentru a dezvolta la copii capacitatea de a înțelege și de a aprecia frumosul în rezultatele muncii omului. De asemenea, munca desfășurată cu prilejul înfrumusețării școlii, a clasei și a aranjării pomului de iarnă este un mijloc foarte bun de a dezvolta gustul estetic al elevilor.

Programa școlară a claselor I—IV cuprinde posibilități multiple de educație estetică a elevilor. Folosite în mod chibzuit și gradat, potrivit particularităților de vîrstă ale elevilor, activitățile organizate în școală sau în afara ei asigură dezvoltarea dragostei lor pentru frumos. Prin diferite manifestări artistice, ei pot dobîndi deprinderi în cele mai variate domenii și își pot dezvolta aptitudinile, în special în condițiile create în școala de 8 ani, în care obiectele cu conținut artistic sînt predate de cadre didactice de specialitate.

Inv. *IOANA DIACONESCU*
Școala de 7 ani nr. 1, Sibiu.

EXCURSIA ŞI DRUMEŢIA, MIJLOACE IMPORTANTE DE EDUCAŢIE COMUNISTĂ A ELEVILOR

Printre principalele mijloace ale educaţiei comuniste a tinerei generaţii, se numără excursiile şi drumeţia. Ele contribuie la educarea ideologico-politică a elevilor, la dezvoltarea dragostei faţă de patria noastră — R.P.R., — de regimul democrat-popular, de cuceririle revoluţionare ale poporului nostru muncitor obţinute sub conducerea partidului. Totodată ajută la legarea tot mai strînsă a învăţămîntului cu viaţa, cu producţia, dînd posibilitate elevilor şi pionierilor să-şi îmbogăţească bagajul de cunoştinţe în domeniul ştiinţei, artei şi culturii prin perceperea directă a obiectelor şi fenomenelor din natură. Ele sînt un minunat prilej pentru realizarea odihnei active a tineretului, pentru călirea organismului, le dezvoltă elevilor spiritul de observaţie, trăsăturile de caracter (voinţa, curajul), combativitatea, perseverenţa, iniţiativa, spiritul de colectiv etc.

În vara acestui an şcolar (1961) **excursiile şi drumeţia au fost mai bine organizate,** ceea ce a făcut ca şi rezultatele să fie mult mai bune, constituind o experienţă importantă care trebuie studiată şi generalizată.

În ceea ce priveşte participarea elevilor la excursii, numărul lor a fost relativ mare. Dacă în 1960 au fost trimişi în tabere şi colonii peste 130 000 elevi, în anul 1961, au participat la excursii pentru cunoaşterea patriei socialiste, la drumeţia locală şi au fost trimişi în tabere circa 1 150 000 copii.

Aceasta relevă grija partidului şi guvernului ţării noastre pentru creşterea şi educarea tinerei generaţii. Beneficiind de condiţii minunate create de statul nostru, aceşti elevi au putut cunoaşte nemijlocit frumuseţile neasemuite ale patriei, marile realizări ale regimului nostru în toate domeniile economiei şi culturii, trecutul glorios de luptă al clasei muncitoare pentru drepturi politice şi economice, pentru o viaţă mai bună a celor ce muncesc.

Legătura directă cu marile realizări obţinute de poporul nostru după 23 August 1944, sub conducerea P.M.R., cu oamenii muncii, cu locurile pitoreşti din ţara noastră, exercită o influenţă pozitivă asupra elevilor, le dezvoltă dragostea faţă de frumuseţile şi bogăţiile naturale ale patriei, le cultivă mîndria patriotică faţă de realizările obţinute de oamenii muncii. Excursiile, sub orice formă s-ar desfăşura, reprezintă o continuare organică a procesului instructiv-educativ.

În scopul unei cît mai bune desfăşurări a excursiilor şi a drumeţiei în viitor, în aşa fel încît rolul lor instructiv-educativ să fie valorificat la maximum, iar numărul elevilor participanţi să se ridice în anul 1961—1962 la circa 2 000 000 elevi, Departamentul Şcolilor din Ministerul Învăţămîntului şi Culturii a organizat de curînd o consfătuire la care au participat inspectori din cadrul secţiilor de învăţămînt şi cultură ale sfaturilor populare regionale, orăşeneşti şi raionale, profesori şi medici care au

însoțit elevii în excursii și drumeții, activiști ai palatelor și caselor de pionieri, instructori de pionieri, reprezentanți ai Ministerului Transporturilor și Telecomunicațiilor, precum și reprezentanți ai O.N.T.-ului.

În cadrul consfătuirii, participanții la discuții au vorbit cu mult simț de răspundere despre problemele care privesc organizarea și desfășurarea excursiilor și a drumeției, alegerea itinerariilor, alegerea cadrelor de conducere ale excursiilor, organizarea punctelor și a bazelor turistice — extinderea lor, valorificarea celor văzute în excursii pentru educația comunistă a tinerei generații etc. La consfătuire au fost descrise unele excursii, scoțîndu-se în evidență felul cum au fost organizate, cum s-au desfășurat și rezultatele obținute. De asemenea, au fost menționate metodele și procedeele educative folosite în adîncirea muncii de educare comunistă a elevilor. Din discuțiile purtate, a reieșit că în acest an a luat parte la excursii un număr însemnat de elevi din toate gradele de învățămînt și din toate regiunile țării. Spre deosebire de anii anteriori, anul acesta au participat la excursii mai mulți elevi din școlile profesionale și tehnice.

În stabilirea itinerariilor pentru excursii, a existat preocuparea generală de a se face excursii pe itinerarii care includ monumente istorice care amintesc despre lupta neînfricată dusă de clasa muncitoare condusă de partid, marile centre industriale de interes republican: București, Ploiești, Hunedoara, Brașov, Constanța, Galați, Săvinești, Onești, Borzești, Victoria, Năvodari, Bîrlad, șantiere de construcții, litoralul Mării Negre, Valea Prahovei, gospodării de stat și colective, S.M.T.-uri. La consfătuire s-a arătat că regiunea Iași a prevăzut în unul din itinerariile interregionale vizitarea următoarelor orașe: Iași, Suceava, Cîmpu-Lung, Vatra Dornei, Iacobeni și Cacica; un alt itinerar cuprindea: Iași, Pașcani, Valea Prahovei, Brașov, Onești, Adjud, Pașcani—Iași, iar cel de-al treilea itinerariu a fost parcurs cu autobuzele, vizitîndu-se: Bicaz, Piatra Neamț, Tg. Neamț, Iași.

Astfel, s-a oferit elevilor posibilitatea de a vizita o serie de uzine, fabrici, șantiere, unități agricole socialiste, locuri istorice etc. Elevii au putut admira locurile pitorești ale patriei, unele întreprinderi care joacă un rol important în industrializarea țării, au cunoscut condițiile optime de muncă ale muncitorilor, precum și viața înfloritoare și transformările social-culturale din satele patriei noastre. Regiunile Mureș-Autonomă Maghiară, Cluj, Crișana, Dobrogea etc. au stabilit pentru excursiile interregionale orașe importante ca: București, Reșița, Timișoara, Hunedoara, Petroșani ș.a., iar pentru elevii din București s-au organizat excursii pe litoral, pe Valea Prahovei, în diferite localități din Ardeal și Moldova.

La stabilirea itinerariilor s-a mai avut în vedere ca elevii din regiunile și raioanele de șes să cunoască regiunile subcarpatice și carpatice, iar cei din acestea din urmă să cunoască litoralul, delta etc.

Unii participanți la consfătuire din regiunile Ploiești, Maramureș și Oltenia au subliniat în cuvîntul lor importanța organizării excursiilor și au arătat mijloacele folosite pentru a trezi interesul elevilor față de excursie, față de obiectivele propuse spre a fi vizitate. Ei au subliniat că un rol important l-au avut discuțiile cu elevii, folosirea albumelor, a presei, dar mai ales descrierile literare ale locurilor pitorești ale țării (munți, ape, delta, marea etc.), în operele marilor noștri scriitori M. Sadoveanu, G. Bogza, C. Hogaș, A. Vlahuță ș.a.

În expunerile făcute, vorbitorii au arătat modul cum s-au desfășurat unele excursii. În regiunea Ploiești, în scopul atragerii unui număr cît mai mare de elevi pentru a participa la excursie și drumeție a fost întocmit, mai întîi, cu sprijinul comi-

tetului regional de partid, un îndrumar, la baza căruia au stat următoarele probleme: fixarea din timp a bazelor turistice pentru excursiile regionale și drumeție, stabilirea itinerariilor și a obiectivelor ce trebuie vizitate, mijloacele pentru deplasare. Aceste îndrumătoare au fost înaintate comisiilor raionale și orășenești pentru a fi studiate problemele referitoare la excursii; apoi îndrumările au fost multiplicate și difuzate unităților școlare din regiune. În prealabil, școlile au consultat elevii cu privire la orașele, întreprinderile, instituțiile, monumentele și muzeele istorice, unitățile agricole socialiste pe care ar dori să le viziteze. Toate aceste măsuri au ajutat la stabilirea unui itinerariu complex. Pentru ca părinții elevilor să cunoască importanța instructiv-educativă a excursiilor și pentru a acorda un sprijin concret acestor acțiuni, școlile au organizat convorbiri cu aceștia.

În vederea organizării unor excursii instructive și pentru a cuprinde un număr mai mare de elevi, în regiunea Ploiești au fost stabilite 11 baze turistice cu peste 1000 locuri (cazare și masă). Stabilirea unor itinerarii complexe, care să cuprindă și baze turistice atractive, au făcut posibil ca în excursii să se îmbine vizitarea unor uzine, întreprinderi și instituții, cu plimbarea în aer liber, vizitarea de monumente istorice și muzee, întîlniri cu fruntașii în producție, cu luptătorii ilegaliști etc. Aceasta a permis ca elevii excursioniști să fie permanent antrenați într-o activitate instructiv-educativă plăcută.

Organizațiile U.T.M. și de pionieri, cu sprijinul comitetului regional U.T.M., au întreprins acțiuni menite să atragă un număr cît mai mare de elevi în excursii. Aceste acțiuni au constat în organizarea de întreceri în vederea participării la excursii și drumeție. Au fost organizate **întîlniri și discuții între membrii organizațiilor U.T.M. și între pionieri pe temele: „Cunoști orașul natal?", „Cunoști împrejurimile lui?", „Cunoști realizările din orașul și raionul tău?", „Cunoști realizările regimului democrat-popular din patria noastră?"** etc. Astfel de acțiuni au avut loc în unele raioane și orașe ale regiunii: Buzău, Cîmpina, Teleajen, Rîmnicu-Sărat, Ploiești, Pucioasa, Văleni, Urlați etc.

În vederea valorificării materialului cules, a fixării și completării celor văzute în excursii, școlile, cu sprijinul U.T.M., au organizat discuții cu următoarele subiecte: **„Ce mi-a plăcut mai mult în excursie?", „Cine a cules mai multe date, obiecte, plante, insecte?", „Ce aș dori să văd în viitoarele excursii".**

Aceste discuții au avut un rol important în consolidarea și aprofundarea celor văzute de elevi. La aceste discuții au participat atît părinții elevilor care au mers în excursie, cît și părinții elevilor care urmau să plece în excursie.

Practica a dovedit, după cum a menționat unul dintre vorbitori, că acest procedeu a fost deosebit de eficace: a trezit interesul elevilor, a stimulat dorința lor de a pleca în excursii și drumeție; de asemenea, a determinat pe părinți să ajute în mod concret unitățile școlare în organizarea excursiilor și a drumeției. Așa se explică faptul că numărul elevilor planificați să participe la excursii și drumeție în acest an în regiunea Ploiești, nu numai că a fost îndeplinit, dar a fost depășit, ajungîndu-se la cca. 74 381 elevi.

Vorbind despre **organizarea excursiilor pe teme complexe**, s-a menționat că ele constituie mijloace importante de educare comunistă a elevilor, de fixare și aprofundare a cunoștințelor lor la diferite obiecte de studiu. De pildă, **Școala medie „Al. Papiu Ilarion"** din Tg. Mureș a ținut seama ca în organizarea și desfășurarea excursiilor tematica și itinerariul să fie stabilite în raport cu cunoștințele pe care le posedă elevii la diferite discipline, și cu particularitățile lor de vîrstă.

Excursia în circuit, de peste 1000 km, la care au participat unele clase de la Școala elementară de 7 ani nr. 5 din Tg. Mureș și clasa a V-a C de la Școala medie „Al. Papiu Ilarion" a avut ca temă **„Să cunoaștem realizările regimului democrat-popular, să cunoaștem frumusețile patriei"**. O altă excursie a avut ca temă **„Să cunoaștem capitala R.P.R."**, în cadrul căreia au fost vizitate unele monumente istorice, muzee, instituții de artă și cultură, precum și noile cartiere, șantierele de construcții, fabrici, uzine. Elevii au trăit clipe emoționante vizitînd Muzeul de Istorie a P.M.R., unde li s-a înfățișat trecutul glorios de luptă al clasei muncitoare conduse de partid, pentru revendicările politice și economice. Ei au vizitat și Muzeul de Istorie a orașului București, Muzeul de Istorie Naturală „Gr. Antipa", „Uzinele Griviția Roșie". În întîlnirile cu muncitorii, li s-a vorbit de anul 1933 și de lupta muncitorilor împotriva regimului burghezo-moșieresc, de cei ce au căzut luptînd eroic, membri ai P.C.R. și ai U.T.C., printre care și tînărul Vasile Roaită.

De asemenea, elevii au mai vizitat: grădina botanică, stadionul și parcul „23 August", „Casa Scînteii", Palatul R.P.R. și Palatul Pionierilor ș.a. În capitală, elevii din regiunea Mureș-Autonomă Maghiară s-au întîlnit cu elevi din regiunile Hunedoara, Iași, Cluj, și București, cu care au dus discuții, împărtășindu-și impresiile unii altora și legînd prietenii.

La excursia organizată pe litoralul Mării Negre au participat elevii romîni și maghiari. Prin plimbările făcute împreună, prin vizitele, jocurile desfășurate, copiii romîni și maghiari au cimentat mai mult prietenia dintre ei.

La consfătuire s-a subliniat munca desfășurată de către casele și palatele pionierilor în vederea pregătirii pionierilor care participă la excursii și drumeții. De exemplu, Palatul Pionierilor din Timișoara, în vederea educației politice a tineretului, a acordat o atenție deosebită excursiilor, drumeției și turismului. Astfel, a luat ființă **„cercul micilor turiști"**, în conducerea căruia a fost atras un colectiv voluntar compus din profesori de geografie, istorie, educație fizică, instructori de pionieri, studenți etc. Încă de la constituirea cercului a fost întocmit un plan de acțiune care cuprindea: pregătirea și desfășurarea excursiilor; sprijinirea metodică a unităților de pionieri în organizarea excursiilor; munca ce trebuie desfășurată de secția educație politică de masă în ceea ce privește antrenarea elevilor pentru a participa la drumeție.

Pentru a stimula interesul elevilor, li s-au prezentat temele și li s-a vorbit despre importanța excursiei, dîndu-li-se unele indicații de felul cum să folosească harta, busola; li s-a arătat cum se pot orienta în teren, după unele semne naturale; li s-a indicat echipamentul de care au nevoie în raport cu anotimpul, cu durata excursiei și cu felul în care se face excursia (cu trenul, vaporul, autobuzul, bicicleta, sau pe jos etc.).

O muncă interesantă a desfășurat și casa pionierilor din Tulcea, care în cadrul cercului **„Să ne cunoaștem patria"** a organizat unele drumeții la Cernavodă, Istria, Sf. Gheorghe etc.

Drumeția locală fiind o formă accesibilă tuturor școlilor, de durată relativ scurtă, ea poate cuprinde mulți pionieri, elevi și cadre didactice. De pildă, în acest an, în regiunea Brașov au participat la drumeție peste 51 875 elevi și circa 2 405 cadre didactice, care au vizitat cele mai importante întreprinderi industriale și unități agricole socialiste.

Privitor la aportul pe care trebuie să-l aducă palatele și casele pionierilor în organizarea excursiilor și drumeției școlare, vorbitorii au arătat că acestea nu trebuie să se limiteze numai la organizarea activităților în casele și palatele pionierilor, ci trebuie să devină **puternice centre metodice**, care să ajute unitățile școlare în organizarea

acestor acțiuni. A mai fost menționat faptul că în toate palatele și casele pionierilor, precum și în școli trebuie organizate cercuri ale tinerilor turiști care să joace un mare rol în antrenarea și mobilizarea elevilor la excursii.

O altă problemă căreia în discuții i s-a acordat o atenție deosebită a fost aceea a organizării punctelor și a bazelor turistice în toate regiunile țării. Aceste puncte și baze pot fi extinse și organizate la cabane, în internate școlare, în căminele studențești și prin amenajare de corturi. Numai așa excursiile și drumeția pot deveni o acțiune de masă. A mai fost menționat faptul că în vara acestui an o serie de regiuni ca: Ploiești, Argeș, Mureș-Autonomă Maghiară, Bacău, Brașov, Dobrogea etc. s-au orientat just stabilind bazele și punctele turistice în locurile pitorești mult solicitate în orașe și pe litoral.

O problemă care a fost obiectul unor vii discuții a constituit-o alegerea cadrelor didactice care conduc excursiile.

Mai mulți participanți (din Brașov, Iași, Oltenia, Cluj, Suceava), în cuvîntul lor au arătat că excursiile trebuie conduse de cadre care au un nivel politic și ideologic ridicat, bine pregătite profesional, instructori de pionieri și activiști U.T.M., drumeți entuziaști, care să poată da elevilor explicațiile corespunzătoare măreților realizări din anii puterii democrat-populare.

În mare măsură reușita excursiilor depinde nu numai de alegerea itinerariilor, a materialelor pentru excursii, ci și de felul cum sînt pregătiți excursioniștii, cum sînt atrași acești elevi în pregătirea excursiei.

A fost combătută practica unor școli și conducători de excursii, care, în dorința de a crea elevilor posibilități să cunoască cît mai multe, au cuprins în itinerariu multe obiective, ajungîndu-se în situația ca într-o singură zi elevii să parcurgă circa o sută de km. În asemenea condiții, elevii nu pot să perceapă prea multe, nu pot să-și formeze unele reprezentări, să-și fixeze și să-și consolideze unele cunoștințe pe care ei le-au însușit la școală în mod teoretic, și deci scopul urmărit nu poate fi atins.

De asemenea, a fost criticată tendința unor cadre didactice, care urmărind crearea unor condiții „excelente", fără a solicita nici un efort din partea elevilor, pierd din vedere faptul că excursiile sînt un bun mijloc pentru profesori de a le dezvolta elevilor unele deprinderi de autoservire, de a le dezvolta gustul estetic și dragostea pentru frumos.

Desigur, trebuie să le asigurăm elevilor ce ne-au fost încredințați toate cele necesare: hrana consistentă, odihna, asistența medicală în caz de nevoie. Dar copiii trebuie obișnuiți să întîmpine unele greutăți, să știe să se orienteze în fața unor situații neprevăzute, cultivîndu-le astfel încrederea în forțele proprii.

Vorbind de sarcina măreață care stă în fața școlilor de a pregăti tînăra generație care va trăi și munci în comunism, s-a arătat că noi avem nevoie de oameni care să cunoască matematica, fizica, chimia, științele tehnice, care să stăpînească bine limba și literatura, dar că noi dorim ca acești oameni să fie și patrioți înflăcărați, să-și iubească patria socialistă, să fie mîndri de realizările obținute în toate domeniile de activitate de oamenii muncii. Pentru aceasta, se cere din partea conducătorilor de excursii, a profesorilor, să acorde o atenție mai mare organizării excursiilor, drumeției, activităților educative, să fie făcute mai multe vizite în întreprinderi și unitățile agricole socialiste.

A mai fost menționat faptul că profesorii de specialitate, conducătorii excursiilor, instructorii de pionieri trebuie să îndrumeze pionierii și elevii în strîngerea diferitelor documente, a materialelor folclorice, a obiectelor istorice și de artă, a dife-

ritelor plante, cu care să îmbogățească colecțiile din muzeul școlii. Multe școli din regiunea Brașov au organizat expoziții cu materialele culese din excursii și drumeții. (Școala medie nr. 1 Sibiu, școlile medii nr. 1 și nr. 3 din Brașov, unele școli din Mediaș Blaj și Sighișoara.) În discuțiile și în convorbirile care au loc, fie în timpul excursiilor sau al drumeției, fie după ce acestea au fost efectuate, profesorii trebuie să arate pionierilor și elevilor realizările obținute în timpul regimului democrat-popular, să-i facă să înțeleagă că viața fericită, lipsită de grija zilei de mîine, este un bun cîștigat prin jertfa și sacrificiul de care au dat dovadă comuniștii în anii cruntei terori, cînd își desfășurau activitatea în ilegalitate. Vorbind elevilor despre perspectivele luminoase ce se deschid în țara noastră, trebuie arătat că acestea se datoresc muncii entuziaste a clasei muncitoare, desfășurată sub conducerea înțeleaptă a Partidului Muncitoresc Romîn.

O altă problemă discutată cu atenție în cadrul consfătuirii a fost aceea a organizării mai multor excursii cu copiii de la sate, precum și a vizitării unităților socialiste din agricultură (G.A.S., G.A.C.) de către elevii de la orașe. S-a menționat că este necesar ca acești elevi să cunoască viața înfloritoare a oamenilor muncii de la sate, dezvoltarea satelor din țara noastră. Pe această linie o serie de regiuni, Suceava, Oltenia, Dobrogea, București, Banat ș.a., au organizat excursii și drumeții vizitînd unele unități socialiste agricole din regiune. Aceste vizite au contribuit la cunoașterea vieții satului, la cunoașterea transformărilor ce au avut loc atît în conștiința țăranilor muncitori, cît și în viața satului în general. Vizita organizată cu unii elevi din regiunea Suceava la una din G.A.C. milionară din regiune, tocmai cînd țăranii colectiviști primeau avansurile, a produs o puternică impresie asupra elevilor. Ei au purtat discuții cu țăranii muncitori, iar pe unii din ei i-au vizitat chiar la domiciliu. La fel și Palatul Pionierilor din Timișoara a organizat cu unii elevi din clasele V—VII drumeția la G.A.C. din comuna Albina. Scopul urmărit a fost cunoașterea transformărilor petrecute în această comună. Aici au fost purtate discuții fructuoase cu președintele G.A.C. și cu mai mulți colectiviști fruntași; pionierii participanți la drumeție au ajutat colectiviștii aflați la cîmp, strîngînd o cantitate apreciabilă de spice.

Propunerea Departamentului Școlilor din Ministerul Învățămîntului și Culturii ca în anul școlar 1961—1962 să fie cuprinși în excursii, drumeție, tabere, colonii etc. circa 2 000 000 elevi, a fost apreciată de participanții la consfătuire ca realistă, ea putînd fi îndeplinită și depășită. Vorbitorii au subliniat faptul că excursiile trebuie organizate în tot cursul anului școlar, fără să mai fie vorba de o „campanie" de vară a excursiilor. Alți vorbitori au arătat că există toate condițiile pentru ca această cifră să fie realizată. Una din „rezerve" o constituie antrenarea la excursii și drumeție a elevilor din școlile profesionale și tehnice, care pînă acum au participat în mică măsură. Aceasta este o sarcină de bază, care trebuie să stea în atenția organizatorilor și conducătorilor excursiilor. Acești elevi fac parte din același tineret al țării noastre — care reprezintă clasa muncitoare de mîine — și trebuie să fie antrenați ca majoritatea lor să participe la excursiile regionale, interregionale și drumeția locală. În legătură cu organizarea excursiilor în școlile profesionale și tehnice, unii vorbitori au propus ca aceste acțiuni să aibă o amploare mai mare în vacanțele de iarnă, de primăvară și de vară (după 20 iulie, cînd ia sfîrșit practica elevilor).

Cu privire la durata excursiilor, unii participanți au propus ca aceasta să nu depășească mai mult de 10 zile și să nu fie stabilite prea multe obiective, deoarece în acest caz sînt obositoare și elevii nu-și pot fixa impresiile.

În excursii trebuie să se acorde o atenție deosebită nu numai deplasării cu mijloace mecanice (tren, mașină), dar și deplasării pe jos, care are un rol important în călirea organismului. Avînd în vedere că mai multe unități școlare au folosit cu elevii cicloturismul, care a avut urmări pozitive, s-a arătat că această formă trebuie practicată în viitor și încurajată, dar că trebuie stabilită o limită rațională, fără ca elevii să facă eforturi prea mari care le-ar dăuna sănătății.

În privința vîrstei elevilor care participă la excursii, e de preferat ca elevii să fie organizați pe grupe în care să se țină seama de particularitățile de vîrstă, iar excursiile, în general, să cuprindă copii de vîrste apropiate, unde nivelul de înțelegere, vocabularul, rezistența fizică sînt asemănătoare.

Un rol important îl are **vizita medicală a elevilor** ce urmează să meargă în excursii, fie pe litoral fie la munte, pentru a evita anumite accidente. Medicii au preconizat organizarea unor excursii de o zi sau două și în timpul anului școlar, atunci cînd sistemul nervos al elevilor dă semne de oboseală.

Pentru a veni în ajutorul cadrelor didactice și a elevilor care participă la excursii, unii vorbitori la consfătuire au făcut propunerea de a se edita un **ghid turistic școlar**, în colaborare cu O.N.T.-ul. Acest ghid să fie întocmit ținîndu-se seama de nivelul de înțelegere al elevilor. De asemenea, s-a arătat că este necesar să fie editate unele broșuri, în care să fie abordate unele probleme în legătură cu organizarea excursiilor, a taberelor (a taberelor de corturi) sau în legătură cu folosirea corturilor în drumeție etc.

Din discuțiile rodnice care au avut loc în cadrul consfătuirii, s-au putut desprinde numeroase concluzii privind organizarea excursiilor și a drumeției, îndrumarea lor în viitor. A ieșit, astfel, în evidență faptul că excursiile și drumeția contribuie pe de o parte la aprofundarea și fixarea cunoștințelor primite de elevi la diferite discipline, iar, pe de altă parte, aceste acțiuni sînt mijloace puternice de întărire a educației patriotice. Avînd în vedere efectul lor instructiv-educativ, excursiile și drumeția trebuie să devină acțiuni de masă, pentru toate școlile din țară.

S-a subliniat faptul că trebuie să se acorde o mai mare atenție drumeției locale, care nu necesită nici cheltuieli financiare însemnate și poate cuprinde un număr mare de elevi.

Privitor la durata excursiilor interregionale, concluzia care s-a desprins din discuții a fost aceea că durata lor este în funcție de vîrsta elevilor participanți — durata maximă fiind de zece zile. În desfășurarea excursiilor să fie respectate particularitățile de vîrstă ale copiilor și folosirea într-o măsură mai mare a autoservirii.

De asemenea, s-a desprins concluzia că este necesară o mai mare apropiere între elevii de la orașe și elevii de la sate, în vederea cunoașterii reciproce, a cunoașterii vieții orașului și a satului.

Excursiile trebuie conduse de cadre bine pregătite din punct de vedere politic și ideologic, buni organizatori, care să-i facă pe elevi să înțeleagă că realizările obținute în toate ramurile de activitate din țara noastră se datoresc eroismului depus în muncă de poporul nostru, condus de partid.

Consfătuirea organizată de Departamentul Școlilor din M.I.C. a fost plină de învățăminte. Ea a permis participanților să facă un schimb de experiență cu privire la organizarea și desfășurarea excursiilor și drumeției, la popularizarea și generalizarea unor metode și procedee educative folosite în excursiile școlare care au contribuit la educația comunistă a elevilor.

VINTILA PANDURU

O INIȚIATIVĂ VALOROASĂ

În ultima vreme, matematica a cunoscut o dezvoltare remarcabilă, datorită clarificării unor metode fundamentale ale ei și dezvoltării altor științe ca fizica, chimia etc.

Această dezvoltare a prilejuit revizuirea unor cunoștințe ale acestei științe, din domeniul ei clasic, cunoștințe care nu mai corespundeau etapei actuale. De aici, necesitatea de a se pune pe baze noi predarea unor cunoștințe de matematică și în învățămîntul de cultură generală din țara noastră, lucru ce s-a realizat prin introducerea în planul de învățămînt a cunoștințelor de „analiză" și „analitică".

Încheierea generalizării învățămîntului de 7 ani în țara noastră și trecerea la învățămîntul general de 8 ani, durata școlii de cultură generală ajungînd astfel la 12 ani, contribuie la ridicarea nivelului de cultură al întregului popor, la pregătirea cadrelor necesare desăvîrșirii construcției socialismului. Matematica, fizica și chimia au un rol important în dezvoltarea progresului tehnico-științific în diferite sectoare ale economiei noastre naționale. De aceea, din inițiativa Institutului de științe pedagogice s-a format un colectiv larg care va întreprinde o serie de cercetări în domeniul predării matematicii, fizicii și chimiei, prin aceasta subliniindu-se necesitatea stringentă a cercetării experimentale în această direcție. La această acțiune participă cadre didactice de specialitate, psihologi, pedagogi din învățămîntul superior, cadre din învățămîntul de cultură generală etc. În ședința din 14 noiembrie 1961 ce a avut loc la Institutul de științe pedagogice s-a hotărît ca deocamdată activitatea de cercetare privind predarea matematicii, fizicii și chimiei să cuprindă îndeosebi — școala de 8 ani.

În ședința mai sus menționată, condusă de către directorul adjunct al Institutului de științe pedagogice, tov. P. Popescu-Neveanu, pe baza discuțiilor purtate, s-a stabilit că tovarășii din colectivul lărgit (matematicieni, pedagogi și psihologi) care au îmbrățișat această acțiune, să se grupeze, în cercetările ce se vor întreprinde, pe cele trei discipline matematice ce se predau în școala de 8 ani (aritmetică, geometrie și algebră). Totodată, s-a hotărît ca pînă la 1 septembrie 1962 să fie elaborată lucrarea „Metodica predării matematicii în școala de 8 ani", pe baza materialului faptic cules din școală, a experienței acumulate de către cadrele didactice. Aceasta nu înseamnă că nu există și nu vor exista preocupări și pentru învățămîntul mediu (ceea ce se va întreprinde în legătură cu învățămîntul mediu, urmează să se sprijine pe lucrările elaborate cu privire la școala de 8 ani).

Paralel cu elaborarea acestei lucrări mult cerute de teren, colectivele și-au propus să ia în cercetare o serie de teme ce vor fi experimentate ca: „Particularitățile formării noțiunilor matematice în diverse etape ale instrucției"; „Contribuția lucrărilor practice efectuate de elevi în clasă și în afara clasei la consolidarea cunoștințelor teoretice și legarea lor de viață"; „Formarea deprinderilor de calcul la elevi în diferite clase"; „Munca independentă a elevilor privind aplicațiile matematice"; „Predarea unor teme prevăzute în programă într-un nou sistem de lecții"; „Precizarea conținutului capitolului (prevăzut în programă) calculul aproximativ"; „Predarea simultană a operațiilor cu numere naturale și zecimale"; „Formarea gîndirii matematice la elevi" etc.

T. MIHAI

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

„ARTICOLE"

de *ILIE CRISTEA* *

Editura politică prezintă cititorilor o culegere de articole aparţinînd profesorului Ilie Cristea (1892—1958), intelectual comunist şi cunoscut publicist revoluţionar.

Publicarea acestui volum contribuie la o mai temeinică cunoaştere de către masele largi de cititori a luptei pe care a desfăşurat-o presa democrată şi progresistă, sub conducerea P.C.R., între cele două războaie mondiale. Totodată, ne aflăm în faţa unui grăitor document privind felul în care s-a angajat în această luptă un om al şcolii, un profesor legat de interesele poporului, care a militat activ pentru democratizarea învăţămîntului.

Ilie Cristea şi-a îmbinat activitatea la catedră cu cea publicistică şi revoluţionară, slujind interesele celor mulţi, celor oprimaţi şi exploataţi de regimul burghezo-moşieresc.

Culegerea de articole de care ne ocupăm oglindeşte evoluţia unui intelectual cinstit care, participînd activ la evenimentele din jurul său, a trecut de pe poziţia de critică socială la cea revoluţionară, comunistă.

Ilie Cristea îşi începe activitatea publicistică la puţin timp după primul război mondial. Pînă în anul 1931 publică cele mai multe din articolele sale în „Gazeta Transilvaniei" şi „Adevărul". Atenţia sa se îndreaptă, în această perioadă, spre situaţia micilor funcţionari şi a cadrelor didactice, fiind frămîntat de soluţionarea variatelor probleme de ordin social ce se pun în faţa cadrelor didactice. În articole se reflectă bogata informare a autorului în domeniul evenimentelor social-politice interne şi internaţionale. Publicistul Ilie Cristea critică cu ascuţime situaţia precară a şcolii din ţara noastră dintre cele două războaie mondiale.

Astfel, în „Şcoala fără dascăli" (1923) este prezentat **tabloul învăţămîntului primar**, învăţămînt în principiu pus la dispoziţia maselor largi, dar care nu dispune nici măcar de factorul principal care să-i dea viaţă: învăţătorul. „Pentru cursul primar n-avem nici o treime din numărul posturilor didactice care ne trebuie. Instrucţia se face de către preoţi, cîntăreţi de biserică, simplii ţărani şi, în foarte multe locuri, de către nimeni".

Dezvăluind **caracterul neştiinţific şi reacţionar al conţinutului învăţămîntului din acea vreme**, Ilie Cristea demască adevăratul caracter al şcolii, şcoală a urii. În articolul cu acest titlu — „Şcoala urii", 1925 —, profesorul publicist se referă la şovinismul cu care sînt otrăviţi copiii atît prin manuale cît şi prin

* Culegere de articole (1923—1936), Editura politică, 1961.

lecții: „Sămînța urii se inoculează astfel în creierul fraged, iar buruiana veninoasă e adăpată de către autoritățile școlare cu grija grădinarului care zilnic își udă florile".

Preocupat de a pătrunde sensul evenimentelor timpului său, dincolo de spoiala de minciună și fățărnicie cu care erau prezentate de guvernanți, Ilie Cristea **ia atitudine în problema reformei învățămîntului secundar din 1928.** În articolul „Adevărata reformă școlară" (1928) el arată caracterul de clasă al reformei și fățărnicia „disputei" între reprezentanții orientării clasiciste și cei ai orientării realiste a învățămîntului secundar. În realitate, arată I. Cristea, era vorba de un învățămînt care și după reformă va trebui „să asigure dăinuirea stărilor de astăzi, cu actualul raport între forțele sociale" ... „clasa dominantă ține să-și vadă ideile, gusturile perpetuate dincolo de mormînt...". Or, „adevărata școală — spune autorul — nu se refugiază în trecut, ci privește spre zările viitorului".

Ilie Cristea își spune, în această perioadă, cuvîntul și în legătură cu **acțiunile revendicative ale cadrelor didactice,** sprijinind cu hotărîre și combativitate aceste acțiuni. El dezvăluie caracterul oportunist al acțiunilor Asociației profesorilor secundari care urmărea să paralizeze mișcarea energică a cadrelor didactice pentru o viață omenească („Mizeria corpului didactic" — 1923 și „Să piară minciuna" — 1928). Ilie Cristea își dă seama că succesul în lupta revendicativă a cadrelor didactice este condiționat de o asemenea organizare, care, apărînd „interese profesionale (care, de altfel, sînt inseparabile de ale școlii), va căuta să creeze solidaritatea cu toate categoriile de salariați, cu întreaga masă a celor exploatați" („Spre alt spirit" — 1928).

Cea de-a doua perioadă din activitatea publicistică a lui Ilie Cristea ni-l dezvăluie pe militantul activ revoluționar, pe intelectualul care și-a găsit adevăratul drum alături de mișcarea muncitorească-revoluționară condusă de P.C.R.

În această perioadă, Ilie Cristea este prezent nu numai în presă, ci activează și în organizațiile de masă conduse de partid. Apropiat colaborator al lui Alexandru Sahia la „Bluze albastre", în 1932, secretar al Comitetului antirăzboinic, membru fondator și secretar al Comitetului național antifascist, constituit în 1933 din sarcina P.C.R., martor al apărării în procesul conducătorilor eroicelor lupte ale ceferiștilor și petroliștilor din 1933, unul dintre cei ce au pus bazele asociației „Amicii U.R.S.S." și ai „Societății pentru întreținerea raporturilor culturale dintre Romînia și Uniunea Sovietică", Ilie Cristea se remarcă prin combativitate, intransigență revoluționară și ca înflăcărat propagandist al ideilor revoluționare, al cuceririlor dobîndite de primul stat socialist.

Fiind în primele rînduri ale luptei împotriva regimului burghezo-moșieresc, Ilie Cristea este supus represaliilor, anchetelor, condamnărilor, mutărilor disciplinare de la o catedră la alta. Furia autorităților școlare se revarsă asupra profesorului-luptător, mai ales după 1931, cînd i se intentează un proces, fiind acuzat în calitate de director al publicației „Spre Stînga", revistă politică și socială, condusă de P.C.R. În 1939 este din nou judecat pentru activitate împotriva dictaturii regale, iar între anii 1940—1944 se află, împreună cu luptătorii antifasciști, în lagărul de la Tg. Jiu.

Articolele din culegere ni-l înfățișează pe publicistul Ilie Cristea preocupat de problemele economice ale crizei economice din 1929—1933. În articolul „Economia organizată" (1931), el se oprește — pe baza unei analize marxiste — asupra fenomenelor caracteristice economiei capitaliste (lipsa de preciziune, lipsa perspectivei, imposibilitatea planificării, a

coordonării), opunîndu-le superioritatea economiei socialiste.

Ilie Cristea este neobosit în acțiunea de propagare a realizărilor dobîndite de U.R.S.S. în construirea socialismului. Bazate pe o amplă documentare și pe o poziție științifică, argumentele sale sînt convingătoare.

Referindu-se la succesele pe care le înregistrează U.R.S.S., Ilie Cristea evidențiază, cu multă căldură și admirație, rolul omului sovietic, însușirile sale înalte. Omul sovietic este, în primul rînd, un activ transformator al naturii. În articolul care poartă acest titlu semnificativ „Omul transformă natura" (1934), autorul arată că în U.R.S.S. se găsește „omul nou în masă, multiplicat în multe milioane de exemplare... În complexitatea vieții sociale aptitudinile creatoare găsesc infinite posibilități de afirmare". Autorul constată că la baza măreților și îndrăznețelor înfăptuiri ale omului sovietic se află trăsăturile sale morale, înaltul său profil moral. Atunci cînd dușmanii statului socialist, printre care se numără și burghezia din Romînia, preamăreau tehnica cu care este dotată armata hitleristă, punîndu-și speranțe în această tehnică, I. Cristea, în articolul „Imponderabilul decide" (1936), spunea: „Dar mai important decît armamentul și materiile prime, decît toate grămezile de aur, este acel imponderabil care se cheamă moralul trupei și care decide soarta unui război... Disciplina organică, presupunînd o perfectă unitate sufletească, apare numai acolo unde au dispărut clasele exploatatoare, unde insul trăiește pentru colectivitate și nu pentru ambițiile sale meschine, unde conștiința socială ia locul egoismului".

În general, în articolele publicate de Ilie Cristea în anii 1935—1936 se abordează mai ales probleme ale vieții internaționale, analizate științific de pe poziții partinice.

Preocupările privind situația școlii continuă să fie prezente în activitatea publicistică a lui Ilie Cristea. În perioada la care ne referim, profesorul-luptător elaborează un studiu în care analizează multilateral învățămîntul romînesc. Este vorba de „Impasul școalei", publicat în „Era nouă" (1936).

Autorul evidențiază **anacronismul școlii romînești a timpului.** „Profesorul este obligat să prepare generația de mîine în spiritul și idealurile zilei de ieri. El nu trăiește, n-are voie să trăiască nici măcar în prezent. Școala lui, în loc să fie o anticipație asupra viitorului este un anacronism jalnic. El însuși este apreciat în societate și de către superiorii ierarhici, după grosimea ruginei ce i s-a pus pe creier".

Interesul lui I. Cristea pentru problemele învățămîntului se manifestă cu putere în anii de după eliberarea patriei noastre, deși sănătatea lui e mult șubrezită de pe urma anilor de prigoană. Într-o serie de articole: „Spre o nouă școală romînească" (1945), „Școala sovietică" (1946) etc., profesorul Ilie Cristea își aduce contribuția la făurirea școlii noi a poporului. El atrage atenția asupra necesității folosirii din plin a experienței școlii sovietice.

Dovedind un remarcabil spirit de orientare, I. Cristea pledează pentru un învățămînt legat de producție.

Culegerea apărută în Editura politică prezintă un deosebit interes. Alcătuită cu competență de către Titu Georgescu, candidat în științe istorice, ea oferă posibilitatea cunoașterii lui Ilie Cristea, om al școlii, care a înțeles să se situeze în primele rînduri în lupta pentru o viață mai bună.

Semnificația activității publiciste a lui I. Cristea este clarificată de studiul introductiv, semnat de T. Georgescu, la începutul volumului.

Conf. univ. TIBERIU TRUȚER

CULEGERE DE ARTICOLE PRIVIND PROBLEME DE DEFECTOLOGIE ȘI PSIHOPATOLOGIE [1]

Studiile cuprinse în această culegere continuă și lărgesc tematica primului volum apărut în urmă cu doi ani [2]. Ele abordează teme din principalele domenii ale defectologiei și unele probleme ce interesează educația copiilor psihonevrotici.

Autorii utilizează, în discutarea problemelor abordate, o bogată și variată documentare teoretică, în care materialul sovietic ocupă primul loc. Prin analiza datelor obținute pe baza unor cercetări experimentale sau a unor observații sistematice desfășurate în școli, studiile incluse în această culegere îmbogățesc literatura noastră de specialitate în problema instruirii și educării elevilor cu deficiențe senzoriale sau psihice.

În studiile de **surdopedagogie** se continuă discutarea problemei în jurul căreia își axează datele studiile publicate în volumul apărut în 1959 [3].

Menținîndu-se în centrul atenției autorilor, **problema insuficientei dezvoltări a limbajului ca mijloc de comunicare la elevii surzi** apare de data aceasta analizată sub alte aspecte.

Studiul profesorilor Dumitru Ciumăgeanu și Veronica Popițan („Cele mai frecvente defecte de pronunție la elevii surdo-muți din clasele mari") se oprește asupra **laturii fonetice a limbajului elevilor surzi**. Datele adunate în urma unor cercetări experimentale permit autorilor să stabilească frecvența și caracteristica defectelor de pronunțare a vocalelor și consoanelor **specifice limbii noastre**, la elevii surzi din clasele mari. Pe baza datelor obținute, autorii fac unele precizări privind respectarea criteriului accesibilității fonetice în stabilirea ordinei de predare a sunetelor în școala specială de surzi, indicînd totodată unele măsuri ce trebuie luate în vederea prevenirii și corectării celor mai frecvente defecte de pronunție.

Indicațiile date sînt valoroase. Pentru a se ajunge însă la concluzii juste în aceste probleme era necesară extinderea cercetării modului de pronunție și la elevii surzi din primele clase. Aceasta, pentru a se putea ține seamă în precizarea posibilităților de pronunție corectă și de prima etapă de școlarizare, etapă în care pronunția elevilor nu este influențată prea mult de creșterea volumului de cunoștințe predat.

În studiul profesorului Ciumăgeanu Dumitru („Unele aspecte ale relației dintre imagine, gest și cuvînt la elevii surzi din primele clase"), problema insuficientei dezvoltări a limbajului ca mijloc de comunicare la elevii surzi este privită ca **urmare directă a modului de predare a limbii în actualul sistem de învățămînt din școlile speciale de surzi**.

Pe baza unui bogat material faptic, autorul cercetează îndeaproape **relațiile ce se stabilesc între imagine, gest și cuvînt la elevii surzi aflați în prima etapă de școlarizare**. Datele obținute în verificarea fenomenului de iradiație electivă permit autorului să analizeze cauzele diferențelor ce apar în ceea ce privește reacția pozitivă la cuvînt și timpul de latență, în cazul elevilor surzi și auzitori. Autorul subliniază faptul că în actualul sistem de predare a limbii — în condițiile

---

1 „Probleme de defectologie și psihopatologie", vol. II, E.S.D.P., 1961.

2 „Probleme de defectologie și psihopatologie", E.S.D.P., 1959.

3 *Mare V.* și *Ciumăgeanu D.*: „Despre utilizarea dactilologiei în predarea limbii materne în școala de surdo-muți"; *Ciumăgeanu D.*: „Unele probleme ale predării și însușirii verbului în școlile de surdo-muți".

folosirii cuvintelor în limita orelor de clasă — elevii surzi nu au posibilitatea de a acumula experiența senzorială și verbală necesară însușirii cuvintelor generalizatoare, a semnalelor de ordin superior.

Autorul vizează aici una din principalele deficiențe ale modului de predare a limbii în școlile de surzi, în momentul de față: predarea limbii romîne ca obiect de învățămînt și mai puțin ca mijloc de comunicare. Justețea aprecierilor autorului în acest sens nu poate fi contestată. Din datele ce oglindesc o situație reală, reiese cu claritate că, în actualul sistem de învățămînt, cuvîntul nu-și poate exercita funcția de abstractizare și generalizare, din cauza experienței senzoriale sărace pe care se bazează. Autorul insistă aici asupra unui fapt care trebuie să dea de gîndit profesorilor din școlile de surzi: experiența de viață a elevilor surzi din prima etapă de școlarizare (noi am extinde aprecierea în anumite limite și asupra celor din clasele mari) este înmagazinată și legată direct de gest, formă de comunicare cu mult inferioară cuvîntului.

Datele obținute permit autorului să formuleze ipoteza potrivit căreia, în cazul elevilor din primele clase, avem de-a face cu o structură dinamică mai puțin consolidată și bătătorită, cu o legătură între imagine și cuvînt încă în curs de formare și consolidare. Pe baza acestei ipoteze, autorul își orientează cercetarea către studierea unei probleme de o deosebită importanță practică pentru profesorii școlilor speciale de surzi și anume aceea a materialului intuitiv ce condiționează însușirea temeinică a cuvintelor. Insistînd asupra folosirii corecte a unui material didactic științific elaborat, autorul studiului consideră că îmbogățirea conținutului senzorial al cuvîntului trebuie să meargă în sensul legării directe a acestuia cu imaginea. D. Ciumăgeanu indică, în acest sens, procedeul prezentării simultane a cuvîntului cu imaginea, în munca de predare a vocabularului la acești elevi. Prezentarea schemei generale, folosite în predarea cuvintelor în cadrul lecțiilor experimentale analizate, reprezintă un ajutor important în munca pe care o duce profesorul de limbă romînă în școlile de surzi în cadrul orelor de dezvoltare a vorbirii.

Datele cercetării privind relațiile ce se stabilesc între imagine, gest și cuvînt la elevii surzi din primele clase demonstrează necesitatea restructurării actualului sistem de predare a limbii în școlile speciale de surzi în sensul asigurării unor condiții optime de realizare a legăturii dintre primul și cel de-al doilea sistem de semnalizare.

Multiplele aspecte pe care le poate lua discutarea acestei probleme de o deosebită importanță impun autorului continuarea cercetării în sensul unei analize mai profunde a relației ce se stabilește între imagine, gest și cuvînt, pe parcursul întregii perioade de școlarizare a elevilor surzi, în legătură directă cu procesul de dezvoltare continuă a gîndirii acestora.

Prin materialul faptic prezentat și prin interpretarea datelor, în sensul rezolvării practice a problemelor cercetate, studiul profesorului Dumitru Ciumăgeanu reprezintă o valoroasă contribuție a literaturii noastre de specialitate.

Influența pe care o exercită insuficienta dezvoltare a limbajului asupra proceselor gîndirii la elevii surzi este problema în jurul căreia se axează conținutul studiului semnat de Valeriu Mare „Unele date în legătură cu procesul de abstractizare și generalizare la copiii surdo-muți".

Pe baza datelor obținute prin experimente de laborator, autorul acestui studiu stabilește că în absența limbajului verbal sau în condițiile unui limbaj slab dezvoltat, procesul de abstractizare și generalizare întîmpină greutăți. V. Mare evidențiază influența favorabilă pe care o exercită dezvoltarea treptată a limbajului.

și asimilarea unor cunoștințe sistematice asupra posibilităților de abstractizare și generalizare la elevii surzi. El subliniază caracterul limitat al acestor posibilități, insistînd asupra necesității folosirii unor procedee prin care să se intensifice funcția de comunicare a limbii în școlile speciale de surzi.

Prin abordarea problemei nivelului de dezvoltare a gîndirii la această categorie de deficienți, articolul răspunde unei necesități actuale. Conținutul articolului întărește, prin datele aduse, punctul de vedere stabilit de psihologia sovietică în problema influenței directe pe care o exercită prezența sau absența limbajului asupra dezvoltării normale a proceselor de gîndire. Continuarea cercetării, în sensul verificării posibilităților de abstractizare și generalizare la elevii surzi, în condițiile predării în clasă, ar scoate în relief o serie de date pe baza cărora să se poată formula cîteva îndrumări necesare muncii profesorului la clasă.

Studiile de surdopedagogie cuprinse în această culegere lărgesc și aprofundează diferite aspecte legate de specificul muncii din școlile speciale de surzi. Ar fi indicat ca în toate articolele ce tratează probleme legate de această categorie de deficienți să se folosească același termen în denumirea categoriei: „elevi surdo-muți" sau „elevi surzi".

Problema compensării unor deficiențe complexe apare în articolul „Observații în legătură cu instruirea și educarea unui copil orb surdo-mut". Autorii — Walter Roth, Șerban Lungu și Florica Sandu — prezintă căile metodice și rezultatele obținute în etapa inițială de școlarizare a elevului orb surdo-mut Adamescu Vasile.

Acest elev a fost îndrumat să perceapă mediul înconjurător prin analizatorii rămași intacți. S-au elaborat, în aceste condiții, multiple asociații între semnele Braille, semnele evocatoare și mișcările organismelor vorbirii. După ce s-a stabilit legătura dintre cîteva obiecte și cuvinte, cuvintele au servit ca mijloc de comunicare în practica zilnică și astfel s-a putut trece la instruirea sistematică, prin lecții, a elevului orb surdo-mut.

Studiul amintit demonstrează posibilitatea însușirii limbajului oral în absența auzului și văzului, subliniind — între altele — importanța senzațiilor tactilo-chinestezice pentru formarea vorbirii orale. Datele obținute confirmă punctul de vedere al psihologiei sovietice în problema posibilității de compensare a dublelor deficiențe în condițiile folosirii corecte a anumitor metode și procedee. Noutatea problemei în literatura noastră de specialitate impune continuarea și adîncirea cercetării în sensul prezentării mai amănunțite a metodelor și procedeelor de demutizare a acestui elev orb surdo-mut.

Studiul de tiflopedagogie din primul volum [1] își află în această culegere continuarea problematicii abordate, în sensul prezentării unui material didactic adecvat necesităților instruirii elevilor nevăzători. În articolul profesorului Ion Popa („Materiale didactice pentru școlile speciale de orbi") se descriu o serie de materiale didactice confecționate și folosite cu bune rezultate în școala de orbi din Cluj. În procesul mînuirii lor, materialele prezentate în articol contribuie la orientarea atenției elevilor, stimulîndu-le interesul, asigurînd înțelegerea conștientă a fenomenelor și, prin aceasta, participarea activă la lecții.

Indicațiile privind modul de confecționare și mînuire a acestor materiale, cît și relatarea rezultatelor obținute în urma folosirii lor, reprezintă un ajutor prețios pentru cadrele didactice din școlile speciale de nevăzători.

---

[1] *Roth Walter:* „Problema folosirii imaginilor cu contururi reliefate ca material intuitiv în școlile de orbi".

Cercetarea problemelor ce interesează instruirea elevilor oligofreni apare și în această culegere. Studiul lui B. Zörgö și R. Erdely („Fenomenul de constanță a percepției la copiii oligofreni“ [1]) subliniază faptul că în cazul acestor deficienți constanța percepției este mai slab dezvoltată decît la auzitori și surdo-muți. Autorii explică această particularitate prin deficiențele proceselor nervoase fundamentale care au loc pe scoarță în cazul copiilor oligofreni.

Pentru diminuarea deficiențelor care se manifestă în activitatea de percepere a copiilor oligofreni, autorii indică școlilor ajutătoare să atribuie un rol important activității practice a elevilor, activității cu obiectele îmbinate cu dezvoltarea concomitentă a sistemului verbal.

Datele acestei cercetări întăresc rezultatele obținute anterior de către psihologii sovietici care au studiat fenomenul constantei percepției la copiii auzitori și oligofreni, combătînd ideile predeterministe, conform cărora constanta ar fi o calitate apriorică a percepției, independentă de experiența individului. Materialul prezentat subliniază posibilitatea compensației între diferitele sisteme funcționale la copiii oligofreni, în condițiile unor metode și procedee educative speciale.

Problemele de **logopedie** sînt tratate în studiul Emiliei Neagu: „Observații preliminare asupra unor cazuri de dislalie depistate printre copiii de vîrstă preșcolară (5—7 ani) din orașul Cluj“. Autoarea examinează aici — în urma verificării pronunției a 860 copii de vîrstă preșcolară — capacitatea de percepere și pronunțare a fonemenelor de către această categorie de copii. Ea remarcă, între altele, faptul că numărul și gravitatea dislaliilor depistate, cu toate că scad o dată cu creșterea în vîrstă a copiilor, înregistrează o frecvență destul de ridicată în cazul copiilor preșcolari de 5—7 ani. Ținînd seama de importanța dezvoltării auzului fonematic în corectarea dislaliilor, autoarea menționează o serie de exerciții indicate în corectarea dislaliilor de natură motrică și senzorială, insistînd asupra exercițiilor de înlăturare a sigmatismelor și rotacismelor, defectele de vorbire cel mai des întîlnite la copiii de această vîrstă.

Cercetarea Emiliei Neagu valorifică indicațiile logopediei sovietice prin studierea defectelor de pronunțare a **sunetelor specifice limbii române**. Deși cu caracter preliminar, datele reprezintă un ajutor însemnat adus muncii logopezilor noștri în etapa actuală.

Asemenea primului volum, culegerea de studii pune în discuție și problema copiilor psihonevrotici.

În studiul dr. Mihai Peteanu („Manifestări nevrotice la copii legate de greșelile de educație“) se subliniază faptul că apariția și dezvoltarea nevrozelor la copii nu este determinată de factori ereditari, biologici, ci de factori social-educativi externi.

Pornind de la necesitatea aplicării învățăturii lui Pavlov despre unitatea organismului cu mediul înconjurător în educație, autorul acestui studiu argumentează, pe baza unui material faptic concludent, posibilitățile ce stau la îndemîna educatorului pentru a modifica ambianța înconjurătoare în sensul asigurării celor mai indicate condiții educative. Materialul faptic examinat permite autorului să afirme că prin organizarea în mod corespunzător a vieții copiilor, prin înlăturarea situațiilor conflictuale, manifestările nevrotice frecvente în perioada copilăriei și adolescenței și în perioadele tranzitorii de vîrstă — stările reactive de tip neuras-

[1] În primul volum din 1959, problema elevilor oligofreni este pusă în articolul lui B. Zörgö și K. Fodor „Date experimentale cu privire la procesul de diferențieri în cadrul analizatorului cutanat la copiii oligofreni“.

tenic, reacțiile isterice, reacțiile psihastenice, nevroza de frică, încăpățînarea — se pot evita chiar și la copiii cu anumite structuri și înclinații reactive ca cei din categoria tipului slab și dezechilibrat de sistem nervos. Autorul subliniază importanța deosebită pe care o are unitatea de cerințe dintre școală, familie, organizație de tineret și personalul medico-sanitar în prevenirea și combaterea manifestărilor nevrotice la copii.

Prin discutarea problemei greșelilor de educație ca factori declanșatori ai manifestărilor nevrotice la copii, prin încrederea ce o acordă posibilităților de remediere a acestora printr-o corectă organizare a factorilor educativi, studiul dr. Peteanu, reluînd și lărgind tematica cercetării anterioare privind unele manifestări psihonevrotice la copii [1], aduce noi date în rezolvarea acestei probleme, punînd la îndemîna profesorilor și părinților un material valoros prin utilitatea sa practică.

Al doilea volum de „Probleme de defectologie și psihopatologie", prin actualitatea problemelor discutate, prin prezentarea și analizarea datelor într-o formă riguros științifică, dar mai ales prin soluționarea practică a problemelor cercetate, reprezintă o importantă contribuție adusă literaturii de specialitate din țara noastră.

Necesitățile practice pe care le ridică, în momentul de față, munca de instruire și educare a elevilor cu deficiențe senzoriale sau psihice impun continuarea acestor cercetări în sensul lărgirii tematicii și adîncirii problemelor abordate. Soluționarea problemelor specifice procesului de învățămînt ce se desfășoară în școlile noastre speciale trebuie să rămînă, în continuare, obiectivul principal în cercetările viitoare ale defectologilor noștri.

Modul în care această culegere de studii — apărută sub redacția profesorilor Al. Roșca și B. Zörgö — răspunde cerințelor actuale, justifică pe deplin interesul cu care a fost primită de către cadrele noastre didactice din învățămîntul special și de masă.

LUCIA și ILIE STĂNICĂ

ÎN AJUTORUL DIRIGINȚILOR [2]

Despre diriginte și munca pe care o desfășoară s-a scris și se scrie mult. Cu toate acestea, fiecare lucrare nouă, mai amplă sau de dimensiuni mai reduse, care abordează această temă, suscită un interes viu și imediat. Explicația nu trebuie mult căutată. Munca dirigintelui este atît de importantă și, în același timp, atît de complexă, încît orice nouă intervenție are un larg teren de aplicare și poate să aducă o contribuție în lămurirea unei probleme mai puțin dezbătute.

Dacă lucrările care se referă la unul sau cîteva dintre multiplele aspecte ale activității educative desfășurate de diriginte sînt multe, numărul acelora care-și propun sarcina de a trata această activitate în toată complexitatea ei este — evident — mult mai mic.

Cititorul - diriginte se îndreaptă îndeosebi spre lucrările din domeniul muncii sale în care găsește un ajutor metodic. Despre sarcinile și conținutul propriu-zis al muncii dirigintelui s-a scris cel mai mult. Despre metodica muncii educative se scrie mai puțin și — cum spuneam — atunci cînd acest lucru se face, atenția autorului se îndreaptă către unul sau cîteva aspecte ale muncii.

[1] *Dr. Peteanu Mihai:* „Copiii nervoși" (Probleme de defectologie și psihopatologie), E.S.D.P., 1959.

[2] *N. I. Boldirev*. „Studii despre munca dirigintelui", E.S.D.P., 1961, p. 184.

Lucrarea de care ne ocupăm satisface două condiții pentru a se impune cu tărie atenției numărului mare de diriginți. Ea tratează toate problemele pe care trebuie să le rezolve un diriginte în munca sa practică și vădește preocuparea activă a autorului de a da indicații cu caracter metodic. Necesitatea acestei lucrări pentru cadrele didactice din țara noastră s-a concretizat în faptul că întregul tiraj s-a epuizat în cîteva zile.

Profesorii-diriginți cu experiență în această muncă găsesc, desigur, în această lucrare unele indicații metodice cu care sînt deja familiarizați. Dar, dacă și pentru această categorie de cititori lectura este neîndoielnic utilă, lucrarea este indispensabilă pentru cei care se află pentru prima dată sau de puțin timp în situația de a face față sarcinilor de răspundere ale unui diriginte. Credem că nu greșim dacă afirmăm că, în primul rînd, către cititorii din a doua categorie s-a îndreptat gîndul autorului, atunci cînd a hotărît să publice lecțiile expuse studenților Institutului pedagogic pentru limbi străine nr. 1 din Moscova în cadrul cursului special „Metodica muncii educative a dirigintelui", lecții care stau la baza lucrării. În aspectele ei esențiale această lucrare este destinată inițierii viitorilor diriginți. Și nu trebuie să uităm că cititorii din această categorie devin din ce în ce mai numeroși. Asupra acestui lucru a gîndit și autorul cînd a conceput lucrarea: „Datorită creșterii numărului de școli și lărgirii contingentelor de elevi, în fiecare an alți noi profesori devin diriginți" (p. 3).

Iată, deci, de ce în mod necesar autorul trebuie să expună și unele probleme care, pentru diriginții cu experiență, sînt bunuri cîștigate. Dar și aceștia au prilejul ca, studiind această lucrare a lui N. I. Boldîrev, să-și adîncească unele convingeri, să-și retușeze altele. Este o lucrare destul de recentă (a apărut, în original, în 1959) și privește munca dirigintelui de pe pozițiile sarcinii celei mai actuale și importante a școlii: pregătirea elevilor pentru viață, pentru munca social-utilă.

Deosebit de interesantă și necesară este precizarea autorului care se adresează neîndoielnic oricărui diriginte, indiferent de stagiul pe care-l are, că „**de succesul muncii lui depinde, în mare măsură, succesul întregii munci instructiv-educative a școlii**". Este bine ca diriginții începători ca și cei cu experiență în muncă să știe cît de mare este răspunderea ce le revine și să se întrebe dacă au contribuit, prin felul în care au condus clasa, prin modul în care își îndeplinesc rolul de „verigă de legătură între eforturile educative ale tuturor profesorilor clasei" și ale altor factori educativi (organizația de pionieri, Comsomol, familie, instituții extrașcolare) la succesul muncii din întreaga școală.

În adevăr, dirigintele este prin excelență cel dintîi educator al clasei și el trebuie să rezolve toate problemele pregătirii elevilor, inclusiv pe cele care țin de instruirea lor, de pe poziția de educator.

Sînt desigur încă mulți diriginți cu experiență care se pot întreba, citind această lucrare, dacă în adevăr privesc totdeauna problemele muncii cu clasa lor de pe această poziție de educator. Să ne referim, de pildă, la munca instructivă cu elevii, la felul în care elevii își însușesc cunoștințele. Recurg ei totdeauna — așa cum insistă autorul — la mijloace educative, atunci cînd întreprind acțiuni menite să ducă la îmbunătățirea situației la învățătură? Își îndreaptă ei întotdeauna atenția, de pildă, spre educația prin muncă a elevilor, spre formarea răspunderii față de munca de învățătură ș.a.m.d.?

Nu recurg ei uneori la alte soluții mai „operative", dar de suprafață, fiindcă nu vizează direct și eficient dezvoltarea

conștiinței elevilor, formarea profilului lor moral în cadrul căruia atitudinea față de muncă are importanța știută? Ne gîndim la asemenea măsuri cum sînt: mustrarea repetată a elevilor, în cadrul și în afara ședințelor de analiză a muncii, chemarea repetată a părinților la școală pentru a discuta cu ei lipsurile elevilor ș.a.m.d.

Considerațiile autorului sînt prețioase, în primul rînd, prin aceea că ele atrag atenția dirigintelui, înclinat să se preocupe numai de „situația la învățătură" a elevilor, că greșește. De aici, adică din faptul că dirigintele nu trebuie să se ocupe de un singur aspect al pregătirii elevilor, ci de toate și din acela că el nu lucrează singur în munca de educare multilaterală a elevilor, ci împreună cu factorii amintiți, decurge și necesitatea de a asigura caracterul de sistem al activității sale educative. Numai prin satisfacerea acestei condiții importante poate dirigintele să cuprindă, de pe poziția rolului său coordonator, toate aspectele muncii educative.

N. I. Boldîrev acordă multă importanță existenței unui sistem în munca educativă a dirigintelui. El arată ce este caracteristic acestui sistem: „Tot ce face dirigintele trebuie să reprezinte oarecum verigile unui proces unitar, orientat spre un scop bine determinat. Fiecare măsură educativă nouă este o continuare a celei precedente și trebuie să ducă spre o etapă superioară în educația elevilor". Sînt indicate și elementele acestui sistem.

Fiecare dintre aspectele importante ale sistemului de activitate educativă (studierea multilaterală a elevilor; organizarea și educarea colectivului de elevi al clasei; educația prin muncă și pregătirea elevilor pentru munca productivă; măsurile pentru îmbunătățirea rezultatelor la învățătură și întărirea disciplinei; organizarea și înfăptuirea muncii educative în afara lecțiilor; colaborarea cu organizațiile de pionieri sau de comsomol; activitatea cu părinții), constituie titlul unui capitol, în cadrul căruia problemele sînt dezbătute pe larg, insistîndu-se asupra aspectelor de ordin metodic.

Rezultă că prin însuși planul lucrării autorul a urmărit să pună în evidență caracterul de sistem al muncii educative a dirigintelui. Considerăm însă că ar fi fost necesară o mai accentuată preocupare a autorului în a prezenta ce este caracteristic muncii dirigintelui în constituirea sistemului muncii educative și în asigurarea viabilității sale.

În unele capitole — „Organizarea educației prin muncă a elevilor", „Metodica muncii educative în afara orelor de clasă" — rolul coordonator al dirigintelui, specificul muncii sale în raport cu celelalte cadre didactice, care au sarcini importante în aceleași domenii, nu apar suficient de subliniate.

Urmărind capitolele lucrării, constatăm că N. I. Boldîrev a abordat toate aspectele importante ale muncii educative a dirigintelui. În legătură cu fiecare dintre ele se dau indicații metodice și numeroase exemple.

În urma lecturii atente a lucrării, cititorii-diriginți își vor revizui atitudinea față de unele aspecte ale muncii lor.

Astfel, N. I. Boldîrev își arată dezacordul față de faptul că orele în care dirigintele lucrează cu întreaga clasă sînt denumite „ore educative" sau „ore de dirigenție", deoarece sugerează ideea că dirigintele și-ar desfășura munca educativă numai în timpul acestei ore, iar în restul timpului el nu s-ar mai ocupa de educație. Trebuie să recunoaștem că obiecția autorului este justificată, dacă ne gîndim la unii diriginți din școlile noastre, care, în adevăr, conferă — din convingere sau din alte motive — orei de dirigenție puterea miraculoasă de a putea rezolva singură toate problemele educative ale clasei. Nici faptul că în țara noastră ora de dirigenție se ține săptămînal, în timp ce în școlile so-

vietice frecvența ei este lăsată la aprecierea dirigintelui, nu ne dă dreptul să ne situăm pe poziția mai sus menționată.

De asemenea, este binevenită insistența autorului ca dirigintele să muncească cu fiecare elev în parte, în funcție de particularitățile sale individuale.

În ce privește metodele de educație, străbate ca un fir roșu ideea că trebuie să ne ferim de a utiliza o singură metodă sau un număr restrîns de metode.

În legătură cu aceasta, este de o deosebită actualitate și pentru școala noastră stăruința cu care N. I. Boldîrev combate folosirea unilaterală sau cu precădere a metodelor verbale. În special, în capitolele „Organizarea educației prin muncă a elevilor" și „Organizarea și unirea colectivului de elevi al clasei" se arată, în mod cu totul convingător, și pe baza de numeroase exemple, valoarea activității proprii a elevilor, a experienței lor de viață pentru formarea convingerilor morale și a deprinderilor de conduită civilizată.

Sînt prețioase și îndrumările autorului privind sprijinirea diriginților pe colectivul de elevi, care trebuie format și orientat în procesul dezvoltării sale. Autorul se adresează în felul următor diriginților care consideră că măiestria pedagogică și autoritatea sînt suficiente pentru a influența pe elevi: „Nici cel mai talentat educator nu poate obține rezultate bune fără să se sprijine pe colectivul de elevi. Oricît de mare ar fi autoritatea educatorului, ea nu este în stare să înlocuiască influența colectivului de elevi organizat în mod just". Capitolul care tratează despre educarea colectivului de elevi, unul dintre cele mai bine realizate, argumentează și ilustrează deosebit de convingător teza de mai sus.

O altă idee importantă care străbate întreaga lucrare și căreia i se cuvine multă atenție este aceea că dirigintele are obligația de a cuprinde în sfera muncii educative pe toți elevii. El nu trebuie să se ocupe numai de cei care fac greutăți, fie în ce privește învățătura, fie conduita. Din nou trebuie să recunoaștem că mai sînt unii diriginți care neglijează pe elevii care nu ridică probleme, unii considerînd chiar că dacă vor ajunge ca toți elevii din clasă să fie astfel, munca de diriginte nu ar mai ridica nici ea atîtea probleme. În indicațiile metodice pe care le dă autorul pentru studierea elevilor de către diriginte, în capitolul privitor la îmbunătățirea cunoștințelor elevilor, ca și în cel privind educarea disciplinei și purtării civilizate, se atrage cu insistență atenția asupra muncii cu toți elevii și asupra necesității de a se iniția măsuri educative care să orienteze pe fiecare elev în parte și colectivul întreg pe o treaptă superioară de dezvoltare.

În adevăr, nu se poate să nu subscrii la constatarea autorului că, de pildă, în domeniul ridicării nivelului muncii de învățare, unii diriginți se orientează exclusiv spre organizarea orelor de meditație cu elevii rămași în urmă la învățătură. În acest caz, elevii respectivi sînt ajutați, dar ajung să rămînă în urmă alții, de care dirigintele nu s-a mai ocupat între timp, fiindcă aveau note de trecere, chiar dacă acestea erau la limită.

În legătură cu mijloacele pe care le indică lucrarea pentru stimularea tuturor elevilor în obținerea de rezultate din ce în ce mai bune la învățătură, se ridică aici problema dacă este justă orientarea acelor școli care nu îngăduie participarea la cercurile pe obiecte decît elevilor foarte buni. N. I. Boldîrev consideră că tocmai contactul pe care l-ar lua elevii slabi cu problemele ce se discută în cercuri — unde mai ales se aplică în practică cunoștințele — ar fi de natură să stimuleze dorința de a ști mai mult și deci de a învăța mai bine.

Grija pe care o arată autorul pentru a sublinia importanța muncii educative a

dirigintelui cu pionierii și comsomoliștii și pentru a indica formele de muncă cu organele de conducere ale acestor organizații este de asemenea remarcabilă. Cititorii-diriginți au și aici posibilitatea de a învăța multe lucruri interesante, atît în ceea ce privește conținutul activității, cît și metodica desfășurării ei.

Există unii diriginți care, deși sînt nemulțumiți de faptul că elevii lor nu au o comportare civilizată, nu se gîndesc că sînt datori să întreprindă acțiuni educative menite să formeze la elevi deprinderi de conduită politicoasă. Ei se mulțumesc să atribuie această sarcină familiei. Pentru această categorie de diriginți sînt destinate considerațiile autorului incluse sub titlul „Educarea purtării civilizate". Esența educației în acest domeniu constă în cultivarea respectului față de omul muncii. „Elevii trebuie să-și lămurească bine, să înțeleagă că la baza purtării omului sovietic se află un adînc respect și atenție față de oamenii din jur". Se prezintă în acest capitol experiența unor școli sovietice care au introdus lecții de purtare civilizată cu următorul conținut: îngrijirea ținutei, comportarea pe stradă, în locuri publice. Aceste lecții se desfășoară în cadrul unor excursii sau sub forma unor lucrări practice.

În sfîrșit, preocuparea pe care o arată N. I. Boldîrev pentru planificarea muncii dirigintelui și pentru formele de evidență a muncii, indicațiile concrete pe care le dă în aceste capitole, dovedesc cu prisosință că nu este aspect al muncii dirigintelui care să poată fi considerat minor.

Lectura acestui volum ne întărește convingerea pe care o subliniază autorul în încheiere: „Nu este ușor să devii un diriginte bun". Orice profesor poate deveni însă, dacă muncește cu perseverență pentru desăvîrșirea pregătirii sale teoretice și practice, avînd în această lucrare a lui N. I. Boldîrev un ajutor substanțial, pe care trebuie neapărat să-l folosească.

Conf. univ. O. ȘAFRAN

PROBLEME DE EDUCAȚIE ESTETICĂ ÎN ARTICOLE ȘI LUCRĂRI APĂRUTE ÎN ȚĂRILE SOCIALISTE

U.R.S.S.

Blandova, M. „Esteticescoe vospitanie v Sîzranskoi școle-internate" (Educația estetică în școala internat din Sîzram), Sovetskaia pedagoghika, nr. 3, 1960.

******* „Esteticeskoe vospitanie na vneklassnoi rabotî", (Educația estetică în munca extrașcolară), Izdatelstvo Akademii pedagogiceskih nauk, R.S.F.S.R., 1961, 71 pag.

Ilina, G. A. „Osobennosti razvitiia muzîkolnogo ritma u detei" (Particularitățile dezvoltării ritmului muzical la copii), Voprosî psihologhii nr. 1, 1961 (ianuarie-februarie).

Kriniţkaia, G. „Iz opîta esteticeskogo vospitania uciașihsia" (Din experiența educației estetice a elevilor), Nacealnaia școla, nr. 4, 1960.

Krivoșapkin, I. „Dezvoltarea la elevi a aptitudinilor de creație literară", Izvestia Akademii pedagoghiceskih nauk R.S.F.S.R., nr. 100, 1959.

„Cursul de estetică marxist-leninistă — mijloc important de educație ideologică a studenților", Vestnik vîșșei școlî, nr. 8, 1960.

Suhomlinski, V. „Rolî esteticeskogo vospitania v formirovanii ateisticeskih ubejdenii" (Rolul educației estetice în formarea convingerilor ateiste), Nacealnaia școla, nr. 8, 1959.

Trifonov, S. „Esteticeskoe vospitanie na urokah trudovogo obucenia" (Educația estetică la lecțiile de instrucție prin muncă), Nacealnaia școla, nr. 10, 1960.

Zavadskaia, T. F. „Citirea expresivă ca mijloc de dezvoltare a percepției estetice". Izvestia Akademii pedagoghicekih nauk, R.S.F.S.R., nr. 100, 1959.

R.D.G.

Bauer, Franz „Die Entwicklung der Bildästhetischne Erlebens bei Schülern vom 8 bis zum 16 Lebensjahr" (Dezvoltarea perceperii imaginii estetice la elevii în vîrstă de 8—16 ani), Pädagogik nr. 3, 1960.

Berkman, T. L. „Die ästhetischen Erziehung in der Internat-Schule". Aus dem Leben der Internatschulen, Informationsmaterial aus der pädagogischen Literatur de Sowjetunion und der Ländern der Volksdemokratie. Heft 27 (Educația estetică în școala-internat. Din viața școlilor internat. Material informativ din literatura sovietică și a țărilor de democrație populară. Caietul 27), Volk und Wissen, Berlin, 1961.

Dmitrijewa, N. „Gegen Dogmatismus in der ästhetischen Erziehung" (Impotriva dogmatismului în educația estetică). Kunst und Literatur, R.D.G., nr. 8, 1960.

John, Erhard „Das Ästhetische und die ästhetische Erziehung" (Esteticul și educația estetică), Kunst und Literatur, R.D.G., nr. 6, 1960.

Kühne, Fr. „Es geht um die Verbesserung unserer metodischen Arbeit", (Despre îmbunătățirea muncii noastre metodice), Kunsterziehung, nr. 7, 1960.

Kühne, Fr. „Die Zentrale politechnische Konferenz und die Kunsterziehung", (Conferința centrală politehnică și educația prin artă), Kunsterziehung, nr. 12, 1960.

Loban, K. „Tage der Kunsterziehung", (Ziua educației artistice), Kunsterziehung, nr. 6, 1960.

Manthy, Karl „Vom Humanismus in der Kunsterziehung", (Despre umanism în educația artistică), Kunsterziehung, nr. 4, 1961.

Müller, Hort „Bezieht die Filmkunst in den Lehrplan unserer Schulen ein", (Să legăm arta cinematografică de planul de învățămînt al școlilor). Deutsche Filmkunst, R.D.G., nr. 6, 1959.

R.S. CEHOSLOVACĂ

Pech, W. „Literarni vychova a zakkladni ucivo". (Educația literară și materialul didactic de bază), Pädagogika, nr. 1, 1961.

R.P. POLONĂ

Brukwicki, St. „Aby zblizyc mlodziez de dziel sztuki". (Pentru o apropiere a tineretului de operele de artă). Nowa szkola, nr. 7—8, 1960.

POPOVICI VICTORIA

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

ÎNVĂȚĂTORI, PROFESORI, EDUCATOARE,
MAIȘTRI-INSTRUCTORI!

Abonați-vă la
REVISTA DE PEDAGOGIE

FĂCIND ABONAMENTE PE UN AN INTREG, VĂ ASIGURAȚI COLECȚIA COMPLETĂ A REVISTEI

Costul abonamentului 60 lei.

Lei 5

Tipografia Învățământului — c. 2650

REVISTA DE PEDAGOGIE

I 3920

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

12

ANUL X 1961

EDITURA DE STAT DIDACTICA ȘI PEDAGOGICA

1964
1990
97
- IUL. 2005
11 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN* — directorul revistei; Conf. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*; Prof. univ. *BOTEZ EMIL*; Inv. *BUGA ELENA*; Educ. *CARABELA MARIA*; Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Conf. univ. *DANCSULY ANDREI*; Prof. *DRAGOMIRESCU ION*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Prof. *NEGULESCU ANGELA*; Prof. *VASILESCU ANTON*
redactor șef

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

3920

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Anul X, nr. 12 *decembrie 1961*

CUPRINS

Pag.

* * * Probleme ale predării în învăţămîntul seral 5

STUDII ŞI CERCETARI

VALDEMAR POPA: Folosirea la lecţiile de marxism-leninism a experienţei de viaţă a muncitorilor-elevi 10

OCTAVIA BOSTAN: Legarea cunoştinţelor de chimie cu producţia în învăţămîntul seral 30

MIHAI TIMOFTE şi ILIE ILASIEVICI: Despre structura şi metodica unor lecţii de matematici frecvente în învăţămîntul seral . . . 36

PETRE BARGAOANU, ECATERINA CSENGERI şi ELENA POPOVICI: Metode şi procedee de activizare a procesului instructiv-educativ la lecţiile de ştiinţe naturale şi geografie 50

CLARA GEORGETA CHIOSA: Probleme ale metodicii şi structurii lecţiilor de comunicare la istoria literaturii romîne 66

EUGEN NOVICICOV: Exerciţii pentru formarea deprinderilor de exprimare orală la lecţiile de limbă rusă în clasele VIII—IX. . . . 82

CONSTANTIN DINU: Verificarea şi fixarea cunoştinţelor de istorie în cadrul lecţiilor de comunicare la şcolile serale 96

CRONICA ŞTIINŢIFICA

PETRE PUFAN şi ION ROMAN: Lecturi pedagogice în învăţămîntul profesional şi tehnic 106

ION MODORAN: Vizita unor oameni de ştiinţă de peste hotare la Institutul de ştiinţe pedagogice 109

SILVIA DIMA: Discuţii pe marginea noului proiect de programă pentru învăţămîntul preşcolar 114

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

CONSTANTIN PUFAN: Revue générale de l'Enseignement des Sourds-Muets. 116

N. EUGEN: O lucrare valoroasă privind învăţămîntul seral sovietic . . 120

* * * Cuprinsul Revistei de pedagogie pe anul 1961 124

VICTORIA POPOVICI: Probleme ale învăţămîntului seral dezbătute în lucrări şi reviste din ţările socialiste

4066

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 12 X-й год *Декабрь 1961*

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

* * * Вопросы преподавания в вечерней школе 5

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Валдемар Попа: Применение жизненного опыта рабочих-учащихся на уроках марксизма-ленинизма 10

Октавия Бостан: Связь знаний по химии с производством в вечерней школе . 30

Михай Тимофте и Илие Иласиевич: О структуре и методике частых уроков математики в вечерней школе 36

Петре Баргауану, Екатерина Ченгери и Елена Попович: Методы и приёмы активизации учебно-воспитательного процесса на уроках по естествознанию и географии 50

Клара Жеоржета Киоса: Вопросы методики и структуры уроков по усвоению истории румынской литературы 66

Еужен Новичков: Упражнения в формировании навыков устной речи на уроках русского языка 82

Константин Дину: Проверка и закрепление знаний по истории на уроках по приобретению новых знаний в вечерней школе 96

НАУЧНАЯ ХРОНИКА

Петре Пуфан и Димитрие Роман: Педагогические чтения в профессиональных и технических школах 106

Ион Модоран: Посещения Института педагогических наук некоторыми учёными из-за рубежа. 109

Сильвия Дима: Некоторые вопросы дошкольного обучения 114

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Константин Пуфан: Ревю женерал де л'енсеннеман де сурд-мюет . . 116

И. Еужен: Ценный труд в связи с вечерним обучением в Советском Союзе . 120

* * * Содержание Ревисты де педагожие за 1961 год . . . 124

Виктория Попович: Вопросы вечернего обучения обсуждаются в работах и в журналах социалистических стран

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

X-ème année nr. 12 *Décembre 1961*

SOMMAIRE

Pag.

* * * Problèmes de l'enseignement aux cours du soir 5

ÉTUDES ET RECHERCHES

Waldemar Popa — Comment utiliser aux leçons de marxisme-léninisme l'expérience de vie accumulée par les ouvriers-élèves 10

Octavia Bostan — La liaison des connaissances de chimie avec la production . . 30

Mihai Timoţte et *Ilie Ilasievici* — La structure et la méthodologie de certaines leçons de mathématiques, utilisées fréquemment aux cours du soir . . 36

Petre Bărgăoanu, Ecaterina Csengeri et *Elena Popovici* — Méthodes et procédés utilisés aux leçons de sciences naturelles et de géographie afin de rendre plus actif le processus instructif-éducatif 50

Clara Georgeta Chiosa — Problèmes concernant la méthodologie et la structure de la leçon de communication à l'histoire de la littérature roumaine. 66

Eugen Novicicov — Exercices utilisés aux leçons de langue russe, dans les classes de VIII-e et de IX-e, en vue former des habitudes d'expression orale. 92

Constantin Dinu — Le contrôle et la fixation des connaissances d'histoire dans le cadre des leçons de communication 96

CHRONIQUE SCIENTIFIQUE

Dimitrie Roman — Lectures pédagogiques dans l'enseignement professionnel et technique 106

Ion Modoran — La visite de quelques personnalités du monde scientifique à l'Institut de sciences pédagogiques 109

Silvia Dima — Quelques problèmes concernant l'enseignement préscolaire . . 114

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Constantin Pufan — Revue Générale de l'Enseignement des sourds-muets . . 116

N. Eugen — Un ouvrage important concernant les cours du soir en U.R.S.S . . 120

* * * — Sommaire de la Revue de pédagogie pour l'année 1961 . . . 124

Victoria Popovici — Problèmes de l'enseignement du soir traités dans des ouvrages et des revues parus dans les pays socialistes

EDITORIAL

PROBLEME ALE PREDĂRII ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SERAL

Școala, ca unul dintre cei mai importanți factori de instruire și de educare, se bucură în regimul nostru de o deosebită și permanentă grijă din partea partidului și guvernului. Orientarea dată, condițiile de dezvoltare create (necunoscute în trecut) au deschis largi perspective contribuției sale la ridicarea necontenită a nivelului de instruire și educare necesar constructorilor socialismului, la asigurarea elementelor de bază ale progresului rapid și neîntrerupt al științei, tehnicii, culturii în patria noastră.

Măsurile care s-au luat mereu în scopul unei cît mai juste rezolvări a porblemelor școlii sînt expresia grijii pentru formarea omului nou, cu o pregătire multilaterală temeinică, cu o conștiință superioară, capabil să contribuie la construcția socialismului, la făurirea — într-un viitor apropiat în patria noastră — a comunismului, capabil să apere și să sporească marile valori ale umanității.

Printre aceste măsuri se încadrează și hotărîrea deosebit de importantă din martie 1959 a C.C. al P.M.R. și Consiliului de Miniștri din R.P.R. cu privire la îmbunătățirea învățămîntului seral. Ea a mobilizat întreaga masă a cadrelor didactice care lucrează în acest sector și — alături de ele — și pe cercetătorii Institutului de științe pedagogice din București. Aceștia au inclus între obiectivele activității lor imediate și studierea unora dintre aspectele procesului instructiv-educativ din școlile serale, în vederea găsirii unor soluții care să aducă o contribuție efectivă la îmbunătățirea muncii de predare și însușire a cunoștințelor, să facă posibilă ridicarea nivelului calitativ al pregătirii teoretice a muncitorilor-elevi cît mai aproape de nivelul pregătirii elevilor din școlile de zi.

Prima etapă a cercetării întreprinse s-a desfășurat în anul școlar 1960—1961 în cîteva secții și școli medii serale din București.

În această etapă, s-a observat — organizat și sistematic — procesul complex de predare și însușire a cunostințelor desfășurat în cadrul lecțiilor la diverse discipline de învățămînt. Cunoașterea și analiza datelor observate au dus la precizarea unora dintre caracteristicile muncii în școlile serale, la stabilirea unora dintre principalele greutăți pe care le întîmpină — în activitatea lor — profesorii și elevii acestor școli, făcînd posibilă orientarea cercetării specialiștilor spre problemele cele mai acute ale disciplinelor respective.

În funcție de toate acestea au fost emise ipotezele cercetării, care — în esență — s-ar putea reduce la a ști:

a) dacă este sau nu posibilă (și în caz afirmativ: unde, cînd, cît și cum) folosirea — în procesul predării și însușirii cunoștințelor teoretice — a experienței de viață pe care o au muncitorii-elevi, a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor dobîndite de ei în cadrul muncii productive;

b) dacă este posibilă sau nu (și în caz afirmativ: în ce sens și pînă la ce limite) modificarea structurii unor tipuri de lecție, adaptarea metodelor folosite curent în lecțiile de la școlile de zi — fără a primejdui prin aceasta conținutul predării, cerințele programei.

Sprijinite pe studierea experienței pozitive a cadrelor didactice fruntașe — care predau în învățămîntul seral din țara noastră și U.R.S.S. — și pe un material documentar bogat, ipotezele respective rămîn să fie confirmate sau infirmate în urma efectuării unor experimente pedagogice. Acestea au și fost începute — încă din anul școlar trecut — și s-au soldat cu cîteva concluzii preliminare.

Activitatea desfășurată de Institutul de științe pedagogice — în prima etapă a cercetării privind problema îmbunătățirii procesului de învățămînt în școlile serale — s-a concretizat — în parte — într-o serie de articole pe care le publică în acest număr al său Revista de pedagogie.

Publicarea lor urmărește un dublu scop:

a) să ofere — prin sugestiile și cele cîteva indicații metodice pe care le cuprind aceste articole — un stimulent și un punct de sprijin pentru căutarea unor căi și forme cît mai eficiente de soluționare a problemei ridicării nivelului de pregătire a muncitorilor-elevi, căutare în care toate cadrele didactice din învățămîntul seral trebuie să se considere angajate;

b) să antreneze cadrele didactice în studierea experienței lor, solicitîndu-le colaborarea prin comunicarea unora dintre aspectele experienței lor nemijlocite — atît de bogate și fructuoase — sau a rezultatelor eventualei verificări în practică a soluțiilor preconizate de cercetătorii Institutului — în felul acesta — sporindu-se materialul faptic atît de util cercetării întreprinse.

Articolele publicate nu epuizează — firește — toate problemele pe care le ridică procesul instructiv-educativ în școlile tineretului muncitoresc; cercetarea și-a limitat obiectivul la studierea numai a unora dintre aspectele caracteristice ale lecției desfășurate în condițiile specifice ale școlii serale la diversele discipline de învățămînt.

Dacă în predarea celorlalte obiecte de învățămînt cadrele didactice din învățămîntul seral dispun de mai multe posibilități pentru îmbunătățirea continuă a predării, folosindu-se în acest sens de metodicile speciale și de învățămintele care reies din propria experiență didactică, în *predarea științelor sociale — a economiei politice și socialismului științific* — cadrele didactice de specialitate întîmpină greutăți mai mari în această direcție, deoarece nu dispun nici de un material de îndrumare metodică pentru predarea acestui obiect de învățămînt. De aceea s-a socotit că este necesară înscrierea printre preocupările Institutului de științe pedagogice

și a elaborării unor materiale de îndrumare a predării economiei politice și socialismului științific pe baza generalizării experienței pozitive a cadrelor didactice fruntașe și pe baza unor cercetări sistematice întreprinse în școlile serale.

Articolul care se referă la lecțiile de marxism-leninism — deschide seria unor astfel de materiale.

În acest articol, autorul, pe baza observării sistematice a lecțiilor unor cadre didactice, consideră că pentru ușurarea înțelegerii sistemului de noțiuni prevăzut de programele școlare pentru dezvoltarea gîndirii social-politice a muncitorilor-elevi ca și pentru transformarea cunoștințelor în convingeri, pentru desăvîrșirea educației comuniste este util ca profesorul să includă continuu — în predare — datele experienței de viață a muncitorilor-elevi.

În continuare, se determină conținutul noțiunii „experiență de viață", se analizează condițiile care fac necesară și posibilă folosirea acestei experiențe de viață și se schițează procedee de ordin metodologic.

Valorificarea experienței personale — a experienței de muncă — constituie de asemenea obiectul cercetării referitoare la *predarea chimiei* în școala serală.

Problema legării cunoștințelor privind bazele științelor de problemele producției materiale se realizează în condiții specifice în învățămîntul seral. Elevii acestor școli posedă o serie de cunoștințe și deprinderi legate de profesiunea lor, au o bogată experiență în munca productivă. Aceste cunoștințe și deprinderi pot fi și trebuie folosite la lecții.

Articolul prezintă unele metode și procedee metodice care permit atît folosirea cît și îmbogățirea experienței dobîndite în producție de muncitorii-elevi. În acest sens, se recomandă stimularea elevilor ca, în diferite momente ale lecției, mai ales în cadrul verificării și fixării cunoștințelor, să dea exemple concrete de modul în care cunoștințele de chimie, însușite în cadrul temei respective, sînt aplicate în sectorul de producție în care lucrează.

Antrenarea muncitorilor-elevi în confecționarea unor aparate menite să fie folosite la lecții pentru demonstrarea unor procese tehnologice, organizarea vizitelor în producție, precum și a unor lucrări de laborator în care să se efectueze lucrările frecvent întîlnite în producție, servesc — de asemenea — la legarea cunoștințelor de chimie de producție.

După cum s-a verificat prin experiența practică în unele școli, aceste procedee activizează lecțiile de chimie și contribuie efectiv la stabilirea unor legături organice între cunoștințele teoretice de chimie și producție.

Ținîndu-se seama de dificultățile elevilor (datorite lacunelor din cunoștințele anterioare, timpului limitat de care dispun pentru studiul individual etc.), dar și de exigențele programei, în articolul referitor la *studiul matematicii* în școlile serale se preconizează unele modificări în structura și metodica lecțiilor de comunicare. Se propune — astfel — o altă distribuire a timpului afectat fiecăreia din verigile lecției și anume împărțirea duratei unei ore de curs în părți egale pentru verificarea, comunicarea, fixarea cunoștințelor.

Această nouă structură a lecției, fără a reduce volumul cunoștințelor ce trebuie transmise, permite să se insiste mai mult asupra verificării și fixării și — în consecință — să se aplice metode și procedee corespunzătoare și cît mai variate, contribuind astfel într-o apreciabilă măsură la consolidarea cunoștințelor și chiar la rezolvarea unora dintre greutățile constatate în munca elevilor de la seral.

Materialul respectiv subliniază, de asemenea, și avantajele înscrierii — în orarul școlar — a cîte două ore succesive de matematică.

Dat fiind caracterul concret al cunoștințelor de *științe naturale și geografie și* — prin urmare — necesitatea formării la elevi a unor percepții și reprezentări juste asupra diferitelor obiecte și fenomene din natură, cercetarea întreprinsă — în această direcție — pleacă de la analiza critică obiectivă a modului cum se transmit și se însușesc — în școala serală — cunoștințele la disciplinele respective.

Propunîndu-se studierea aplicării — în condițiile învățămîntului seral — a formelor (preconizate de Zankov) de îmbinare a cuvîntului profesorului cu intuiția, în prima etapă a cercetării s-a verificat — cu ajutorul experimentului — eficiența unor procedee metodice cu privire: la organizarea observării materialului intuitiv, la lucrările de laborator, la unele exerciții de lucru cu harta și manualul.

Considerîndu-se că întrucît organizarea lecției ca și căile folosite în procesul predării și însușirii cunoștințelor sînt determinate nu numai de natura, de conținutul și de scopul disciplinei, dar și de condițiile specifice în care se desfășoară procesul arătat, în articolul referitor la problemele *studierii literaturii* în școala medie serală, se afirmă că un alt sistem de organizare a predării și o altă modalitate de folosire a principalelor metode — expunerea și analiza literară — sînt necesare și posibile în școala serală.

S-a propus și s-a experimentat — în acest sens — modificarea raportului și a ponderei celor două metode de studiere a literaturii, ca și modificarea structurii unora dintre lecțiile de literatură (și articolul schițează cîteva din particularitățile lecțiilor de comunicare și ale verificării după un șir de lecții în care s-a dat o vedere de ansamblu, completă asupra problemelor studiate).

Experimentul s-a sprijinit pe acele caracteristici ale învățămîntului seral care favorizau construirea unui astfel de sistem. Autorul articolului preconizează extinderea folosirii expunerii — însoțită însă de plan (conceput pentru un întreg sistem de lecții), precum și intensificarea analizei pe texte scurte efectuată de elevi în clasă. În acest fel, se reduc — în parte — greutățile determinate de lipsa de timp pentru lectura operelor literare (indispensabilă dobîndirii cunoștințelor științifice de istoria literaturii), dar mai ales se formează și se consolidează priceperile necesare studierii operei literare.

Articolul abordează și problema criteriilor de selectare a operelor ce urmează a fi analizate în clasă, a folosirii materialului intuitiv adecvat și subliniază avantajele pe care le oferă recurgerea la experiența de viață socială a elevilor din școlile serale pentru lămurirea anumitor probleme ridicate de studiul literaturii.

Plecînd de la scopul *predării limbii ruse* în școlile serale — acela de a da elevilor un sistem de cunoștințe și de a forma priceperi și deprinderi de folosire practică a acestor cunoștințe, autorul articolului consideră că locul central în această activitate îl ocupă priceperile și deprinderile de exprimare orală. În conținutul articolului se indică o serie de exerciții speciale care aplicate duc la însușirea mijloacelor speciale de exprimare.

De asemenea, în articol se subliniază necesitatea organizării adecvate a lecției în care un loc important îl ocupă exercițiile variate, cu predominarea celor de exprimare orală.

Subliniind importanța — pentru elevii școlilor serale — a verificării și fixării cunoștințelor (ca verigi ale lecției de comunicare, adesea expediate sumar sau neglijate cu totul), articolul referitor la *predarea istoriei* arată că cercetarea a urmărit — îndeosebi — să determine ce anume trebuie verificat și fixat — în cadrul lecțiilor de comunicare — și care sînt procedeele cele mai potrivite pentru aceasta, în condițiile învățămîntului seral.

Pentru a favoriza o mai bună înțelegere și consolidare a cunoștințelor de istorie ale acestor elevi, se preconizează activizarea clasei prin folosirea mai largă a conversației, a examinării concomitente (în funcție de natura conținutului lecției). De asemenea se arată avantajele și se dau unele indicații metodice privind folosirea materialului intuitiv (scheme, cărți, texte literare etc.), stabilirea permanentă de legături cu cunoștințele însușite la alte discipline de studiu sau prin experiența dobîndită din contactul direct cu viața al muncitorilor-elevi.

În cadrul anului curent, cercetarea se continuă, urmărindu-se adîncirea problemelor, verificarea valabilității concluziilor preliminare și a eficienței căilor și formelor de muncă preconizate, în vederea ridicării nivelului de cunoștințe al muncitorilor-elevi.

STUDII ŞI CERCETĂRI

FOLOSIREA LA LECŢIILE DE MARXISM-LENINISM A EXPERIENŢEI DE VIAŢĂ A MUNCITORILOR-ELEVI

VALDEMAR POPA
Cercetător principal la Institutul de ştiinţe pedagogice, Bucureşti

Experienţa de viaţă ocupă un loc important în procesul de cunoaştere a lumii şi în procesul instructiv-educativ din şcoală. Marxism-leninismul a demonstrat că ideile oamenilor, conştiinţa lor se formează pe baza activităţii lor practice, a existenţei lor. Ca urmare a acestui fapt, ideile progresiste — filozofice, politice sau morale — devin cea mai puternică forţă motrice, atunci cînd ele găsesc un teren potrivit, care este pregătit de experienţa de viaţă a oamenilor.

O particularitate deosebit de importantă a predării ştiinţelor sociale o constituie legătura dintre conţinutul lor ştiinţific şi ideile, sentimentele şi preocupările celor cărora li se adresează. Se ştie că formarea concepţiei marxist-leniniste despre lume este un proces al luptei ideologice, că arena acestei lupte pentru profesor se află în mintea şi inima elevilor pe care-i are de instruit şi educat. Folosirea experienţei de viaţă a muncitorilor-elevi în cadrul lecţiilor de marxism-leninism este tocmai acel mijloc care stă la îndemîna profesorului pentru a deschide drum ideilor marxism-leninismului spre interesele şi preocupările elevilor săi.

Stabilirea unei legături ştiinţifice între cunoştinţele de marxism-leninism şi datele experienţei de viaţă a muncitorilor-elevi este în primul rînd o cerinţă a rolului propagării acestei ideologii chemate să convingă şi să mobilizeze oamenii la luptă. Predarea marxism-leninismului în strînsă legătură cu politica partidului, cu viaţa, cu sarcinile concrete ale organizaţiilor de partid cere folosirea la maximum a experienţei de viaţă a elevilor muncitori.

Datele experienţei de viaţă şi folosirea lor în cadrul lecţiilor de marxism-leninism în şcoala serală au un rol important în educarea comunistă a muncitorilor-elevi, în formarea concepţiei lor despre lume, în dezvoltarea gîndirii lor social-politice. Includerea acestor date ale experienţei de viaţă în cadrul lecţiilor de marxism-leninism este o condiţie a sporirii eficacităţii muncii instructiv-educative, dînd posibilitate profesorului să argumenteze în mod concret ideile pe care le transmite. Stabilirea unei

astfel de legături la nivelul conștiinței elevilor ușurează procesul de înțelegere și asimilare a cunoștințelor și totodată le creează una din condițiile care favorizează „declanșarea" acțiunii pentru traducerea în viață a ideilor însușite.

Deși importantă, problema sub acest aspect a fost însă prea puțin studiată. Pe lîngă laturile de ordin metodologic-pedagogic propriu-zise, problema comportă și un aspect teoretic deosebit de important. Avem în vedere raportul dintre experiența de viață individuală și teoria marxist-leninistă. Cercetarea acestei probleme ne cere să determinăm mai întîi noțiunea științifică de „experiență de viață" pentru practica pedagogică, să arătăm importanța și rolul ei în studierea marxism-leninismului, să analizăm condițiile care fac necesară și posibilă folosirea experienței de viață în învățămîntul seral și apoi să schițăm cîteva metode și procedee privind folosirea cunoștințelor dobîndite în experiența de viață de către elevii-muncitori.

I. Despre conținutul și componentele noțiunii de „experiență de viață"

În cadrul teoriei și practicii pedagogice, îndeosebi în învățămîntul seral, întîlnim tot mai des noțiunea de „experiență de viață". Fundamentarea științifică a folosirii experienței de viață în predarea diferitelor obiecte de învățămînt în școală ne impune să dăm o precizare cît de sumară a noțiunii de „experiență de viață", a conținutului și componentelor sale. Aceasta se cere cu atît mai mult, cu cît în literatura pedagogică această categorie a fost încă prea puțin cercetată. Analizînd conținutul acestei noțiuni, se impune să luăm în considerare și raportul care există între experiența de viață și teoria marxist-leninistă. În funcție de determinările noțiunii vom putea să precizăm și locul pe care-l ocupă în procesul transmiterii și însușirii cunoștințelor, în general, în cadrul formării și dezvoltării noțiunilor, în particular.

În accepțiunea curentă, termenului de „experiență" i se atribuie „mai multe sensuri" [1], deoarece aceasta constituie o categorie comună mai multor științe. „Experiența", în general, este o categorie filozofică. Luată sub un aspect sau altul ea este o categorie specială a diferitelor științe particulare ca: istoria, economia politică, pedagogia, psihologia etc. Tocmai din aceste considerente noțiunea de „experiență" se întîlnește sub diferite expresii care nuanțează o latură sau alta, un aspect sau altul [2] al acestei realități.

Materialismul dialectic înțelege prin *experiență* totalitatea relațiilor reciproce dintre om și lumea obiectivă și, în acest sens, experiența coincide cu *practica social-istorică* a oamenilor în diferitele ei forme de manifestare. Definind activitatea umană ca pe un *raport obiectiv* între

[1] Pentru dezvoltarea istorică a sensului noțiunii de *experiență* vezi *I. Cornea:* Rolul experimentului în cunoașterea științifică, Editura științifică, 1961, p. 24—27.

[2] În vorbirea curentă, ca de altfel și în literatura științifică, alături de „experiența vieții" întîlnim noțiunile de „experiență istorică" sau „experiență revoluționară", „experiență în producție", „experiență politică", „experiență personală" sau „experiență individuală", tot atîtea categorii sau noțiuni ale diferitelor științe.

subiect și obiect, materialismul dialectic recunoaște și latura *subiectivă* a acestei activități ca una din componentele sale esențiale. După cum se știe, în activitatea omului este cuprinsă întotdeauna și conștiința acestuia și de aceea această activitate are un caracter conștient. Sub acest aspect experiența umană are un sens nou și cuprinde *totalitatea cunoștințelor* și *deprinderilor* oamenilor în diferitele lor domenii de activitate. Privind cele două aspecte (obiectiv și subiectiv) ale experienței, Engels vorbește direct de „două feluri de experiențe: exterioară, materială și interioară — legile gîndirii și formele gîndirii." [1]

Într-adevăr, în operele clasicilor marxism-leninismului întîlnim această noțiune în ambele sensuri. Tot aici putem observa legătura reciprocă dintre cele două sensuri. Avînd în vedere raportul dialectic dintre sensul obiectiv și sensul subiectiv, Engels notează că „ideile deduse din experiență sînt oglindiri — exacte sau deformate — ale realității." [2]

Acest dublu sens al experienței în accepțiunea materialistă, științifică, îl întîlnim și la Lenin. În cartea sa *Materialism și empiriocriticism*, îndreptîndu-și accentul împotriva interpretării idealiste a noțiunii de „experiență", Lenin scoate în relief conținutul obiectiv al acestei noțiuni și privește experiența ca un raport obiectiv al omului cu lumea înconjurătoare [3]. Aprofundînd această noțiune, Lenin arată că „toate cunoștințele rezultă din experiență, din senzații, din percepții" [4] și prin aceasta se trece la cel de al doilea sens al noțiunii. Aici, ținînd seama de dialectica dintre obiectiv și subiectiv, Lenin face o distincție deosebit de importantă între „experiența științifică" în stare să dea omului adevărul obiectiv și „experiența socială religioasă", care nu e „în armonie cu experiența științifică" și între care e o diferență radicală principială [5].

În lumina acestor date, încercăm să determinăm conținutul și componentele noțiunii de „experiență de viață" pentru procesul de învățămînt. Întrucît procesul instructiv-educativ este și un proces psihologic (în esență un proces de cunoaștere desfășurat în condiții specifice), noi ne vom ocupa de noțiunea de „experiență de viață" ca de o categorie a acestei științe [6].

Situată în acest cadru, baza teoretică și metodologică a cunoașterii noțiunii de „experiență de viață" o constituie teza materialismului istoric cu privire la dialectica socialului și individualului. În lumina acestei teze experiența de viață ar cuprinde întreaga activitate a individului în diferitele ei sfere de manifestare: producția, activitatea social-politică etc. În esență însă, după cum știm, această activitate este o părticică a praxisului social-istorice a omenirii. Întrucît experiența socială are un conținut

1 *Fr. Engels:* Anti-Dühring, Ed. a III-a, E.S.P.L.P., 1955, p. 372.
2 Ibidem.
3 *V. I. Lenin:* Materialism și empiriocriticism, Opere, vol. XIV, E.S.P.L.P., 1954, p. 91, 58—59, 96, 144.
4 Idem, p. 118.
5 Idem, p. 116.
6 De altfel, în mod curent noțiunea de „experiență de viață" desenează aspectul psihologic al activității umane și are acest caracter restrîns de „experiență personală", „individuală".

istoric determinat; putînd avea un caracter progresist, revoluționar sau, dimpotrivă, tot așa și experiența personală a cuiva va avea în esență un caracter sau altul. Această determinare își are o importanță bine cunoscută pentru știință.

Noțiunea de „experiență de viață" trebuie privită în funcție de dezvoltarea individuală și socială a omului. Orice dezvoltare a personalității și a condițiilor social-istorice ale acestei personalități înseamnă în fapt o dezvoltare și îmbogățire a experienței de viață. Îmbogățirea și dezvoltarea relațiilor reciproce dintre om și lumea obiectivă atrage după sine o îmbogățire a acestei experiențe de viață. Experiența se dezvoltă și se îmbogățește o dată cu progresul tehnicii și al științei, o dată cu progresul social în general. Desigur că o dată cu dezvoltarea experienței de viață a oamenilor muncii are loc și dezvoltarea și îmbogățirea conștiinței lor. Prin urmare, experiența de viață și reflectarea ei în conștiință este o categorie elastică ce cunoaște o dezvoltare continuă, care se lărgește ca sferă și se adîncește în conținut [1].

Privită ca o reflectare, ca o imagine spirituală a lumii exterioare, a realității obiective, experiența de viață are un caracter determinat nu numai din punctul de vedere al conținutului, dar și din acela al componentelor sale. Experiența de viață cuprinde totalitatea percepțiilor, a reprezentărilor și ideilor, a sentimentelor, a stărilor de spirit, a emoțiilor și deprinderilor care se formează spontan, *apar nemijlocit* sub influența condițiilor cotidiene ale existenței oamenilor. Este de la sine înțeles, că azi, în noua etapă istorică de dezvoltare a țării noastre, printre aceste condiții un loc deosebit de important îl ocupă și activitatea politică și ideologică conștientă a partidului revoluționar, marxist-leninist. Partidul își exercită rolul său conducător — organizatoric și educativ — asupra activității sociale. În felul acesta, observăm că în cadrul experienței de viață, pe lîngă cunoștințele „spontane" (empirice), un loc important îl ocupă cunoștințele științifice [2].

Este deosebit de important să reținem distincția dintre cunoștințele empirice, neștiințifice, în care nu au fost sesizate raporturile esențiale, legice ale lucrurilor și fenomenelor și cunoștințele științifice, în care aceste raporturi sînt reflectate profund. Experiența spontană se poate ridica numai pînă la reflectarea diferitelor forme de manifestare a legilor. Conștiința individuală reflectă numai un caz sau numai o parte a legii, o latură, un aspect de suprafață al ei. Prin natura sa, experiența de viață personală este limitată din punct de vedere istoric. În experiența

[1] În lucrarea de față pentru noțiunea de „experiență de viață" păstrăm cele două sensuri ale noțiunii generale de „experiență" din necesitatea de a sublinia raportul dialectic dintre obiectiv și subiectiv. Din nevoile analizei și pentru a ușura expunerea, vom căuta să folosim termenii „experiență de viață" atunci cînd avem în vedere primul sens și „datele experienței de viață", atunci cînd e vorba de cel de-al doilea sens.

[2] Restrîngînd noțiunea la acest aspect, noi nu uităm că în psihologia științifică, materialistă „experiența de viață" nu este decît o imagine, o expresie spirituală a lumii exterioare, a activității practice a oamenilor, a raportului acestora cu lumea înconjurătoare. Prin aceasta respingem în mod principial interpretarea idealistă neștiințifică, care reduce experiența la senzații, la trăirile subiective, golind-o de conținutul ei obiectiv.

personală ideile sociale nu sînt încă exprimate într-o formă cît de cît generalizată. Se știe că cunoașterea legii, ca o cunoaștere *științifică* este de natură socială. Numai o anumită experiență de viață se poate ridica pînă la înălțimea teoriei științifice și acesta este cazul savantului, al experienței de viață a oamenilor de știință, care echivalează cu o parte a experienței sociale. Aceștia „însumează" în „experiența lor personală", „experiența generațiilor precedente" și „experiența contemporanilor" lor într-un anumit domeniu [1].

În condițiile societății comuniste, unde unitatea dintre practică și știință devine o necesitate a oricărei dezvoltări, experiența spontană cedează tot mai mult locul experienței cu caracter științific. În felul acesta, sîntem în drept să susținem că pe o anumită treaptă de dezvoltare a societății și a individului, elementul organizat, planificat, rațional dă un caracter nou, științific și experienței de viață a individului. Dar oricare ar fi caracterul experienței de viață — spontane sau științifice — ea cuprinde *totalitatea cunoștințelor* și *deprinderilor* care s-au format într-un fel sau altul pe *baza activității practice nemijlocite*. Caracteristica esențială a acestor date ale experienței de viață o constituie faptul că ele sînt rezultatul unei *activități proprii* și al unui contact *îndelungat* și *activ* cu lumea înconjurătoare.

În lumina analizei și considerațiilor de mai sus ne este mai ușor să înțelegem una din particularitățile de seamă ale muncitorilor-elevi și una din condițiile specifice desfășurării procesului instructiv-educativ în școala serală. Este un fapt incontestabil că experiența de viață a elevilor din școlile serale este mult mai bogată decît a elevilor din școlile de zi. Experiența de viață a muncitorilor-elevi se îmbogățește cu experiența lor din producție în diferitele profesiuni pe care le exercită. Prin caracterul său, experiența de viață la elevii de la școlile serale este alta decît la elevii de la școlile de zi. La cei dintîi elementul „deprindere", „atitudine" etc. este mai dezvoltat, pe cînd la elevii de la școlile de zi predomină încă în parte elementul „livresc" [2].

La elevii de la seral bagajul de cunoștințe științifice acumulat este verificat în viață și este folosit activ ca o călăuză în acțiune. Aceste

[1] Pe conținutul concret istoric al unei astfel de interpretări se bazează și teza îndreptată împotriva spontaneității „economiștilor", prin care Lenin arăta că „marxismul se naște din știință" și „se introduce dinafară", în sînul mișcării muncitorești spontane. (*V. I. Lenin:* „Ce-i de făcut?", Opere, vol. V., Editura politică, 1958, p. 361 și urm.).

[2] Un fapt trebuie să remarcăm: în condițiile actuale o parte însemnată a muncitorilor-elevi o constituie *tineretul muncitor* care poate avea o experiență de viață relativ săracă, cel puțin în domeniul social-politic. S-ar părea că între aceștia și elevii de la cursurile de zi care fac practică în producție este o mică diferență cel mult dacă există o diferență din punct de vedere cantitativ. Cu toate acestea, chiar în aceste condiții experiența de viață a muncitorilor-elevi este alta, *calitativ deosebită* decît a celor de la cursurile de zi. Sîntem în drept să tragem o astfel de concluzie pe baza faptului că personalitatea elevilor este determinată de *relațiile lor sociale*. În ciuda aparențelor, chiar la elevii-muncitori cu o vechime mică în producție și cu puțină experiență în activitatea socială putem observa aceleași caracteristici ca și la cei care au o experiență de viață mai mare — *maturitatea de gîndire, receptivitatea* față de problemele sociale, *orientarea spre practică, spre viață*, în asimilarea cunoștințelor etc.

cunoștințe „intră" în experiența de viață personală a acestora. La muncitorii-elevi experiența de viață și datele pe care le oferă ea se diferențiază și se îmbogățesc totodată cu experiența lor din uzină, fabrică, cartier, familie, diferite organizații etc. Așa după cum se poate constata din realitățile cîtorva școli [1], există o mare varietate în privința experienței de viață de la un elev la altul atît din punct de vedere profesional, cît și social-politic. Diferențierea experienței de viață e în funcție de profilul întreprinderilor, secțiilor, sectoarelor și atelierelor în care lucrează elevii. Mai mult, în cadrul muncilor calificate — de strungărie, construcții mecanice, confecții metalice și aparataje etc. — se pot întîlni profiluri atît de diferite, încît aduc cu sine o diferențiere a experienței uneori pînă la specializarea individuală. Desigur că această diferențiere e în funcție și de alte condiții ca: vîrsta, vechimea în producție, sarcinile obștești, datele familiale etc.

La elevii de la seral trebuie să descifrăm și diferite trepte de dezvoltare a „experienței din producție" sau a „experienței politice" etc. Nu degeaba se vorbește de „măiestria profesională" sau „nivelul politic" al muncitorilor. Experiența de viață a acestora o cotăm printr-un indice sintetic cum este „maturitatea de gîndire", „orientarea ideologică politică" etc., despre care se vorbește adeseori cînd avem în vedere pe acești elevi. Această „maturitate" nu este atît efectul unei dezvoltări de vîrstă, cît mai ales rezultatul dezvoltării lor în condițiile sociale date din producție, rezultatul relațiilor sociale, al locului pe care acești elevi-muncitori îl ocupă în întreprindere, acasă în familie, în cartier, rezultatul opiniei publice și al diferitelor colective care-și exercită influența asupra lor.

Nivelul tehnico-cultural al acestora, cîștigat prin diferite cursuri de învățămînt profesional și cercuri culturale, ca și prin activitatea din școală, ridică experiența lor pe o treaptă nouă și îi dă un caracter nou. Experiența de viață a muncitorilor-elevi e calitativ deosebită prin faptul că ea e luminată de *cunoștințele dobîndite prin studierea diferitelor obiecte de învățămînt* din școală: fizică, chimie, biologie, constituție, istorie, literatură etc. Aceasta este experiența științifică, în care acțiunile se bazează pe cunoașterea legilor de dezvoltare a fenomenelor. Totuși, trebuie să se țină seama că cu tot caracterul ei științific și oricît de bogată ar fi experiența de viață a acestor muncitori, ea este departe de a cuprinde bogăția de idei, aspecte și laturi ale realității.

Dacă din punct de vedere al conținutului experiența de viață a elevilor-muncitori poate fi socotită relativ omogenă, totuși, din punct de vedere subiectiv, trebuie să se țină seama că fiecăruia îi sînt proprii anumite reprezentări, idei, deprinderi, atitudini, sentimente etc. Aceste reprezentări și idei s-au format în mediul înconjurător și au un caracter limitat. Uneori ele pot fi juste, alteori pot fi parțial sau chiar total greșite. Chiar reprezentările și ideile juste de cele mai multe ori sînt

[1] Școlile muncitorești serale de pe lîngă uzinele „23 August", „Uzinele de utilaj petrolier și chimic" și secțiile serale ale școlilor medii „Dimitrie Cantemir" și „Gh. Lazăr" din București.

incomplete, nu corespund pe deplin datelor științei. Sentimentele, la rîndul lor, pot fi pozitive sau negative [1].

În procesul de învățămînt, după cum rezultă din cele de mai sus, experiența de viață *trebuie privită critic;* aici trebuie să distingem experiența înaintată, creatoare, de cea veche, depășită. Mai mult, trebuie să se aibă în vedere că, dintre diferitele forme de reflectare, *formele raționale* au precădere față de cele senzoriale. Numai respectînd această condiție putem să evităm pericolul de a cădea în vulgarizarea tezelor și adevărurilor marxism-leninismului în predarea lor în clasă. Din experiența de viață a elevilor noi trebuie să desprindem acele observații, date și fapte care sînt în legătură cu sferele cele mai importante ale activității sociale, cu producția și cu activitatea social-politică. Distincția pe care am făcut-o între conținutul social al experienței de viață și forma ei individuală de reflectare, între ceea ce este pozitiv și între ceea ce este negativ în această experiență, ne ajută ca, în procesul predării marxism-leninismului, să *valorificăm diferit* aceste elemente atît pe linia conținutului noțiunilor, cît și a formei și procesului de transmitere a cunoștințelor. Rezolvarea științifică, concretă a raportului dintre teoria științifică și experiența de viață este o importantă problemă care se ridică în fața metodicii predării marxism-leninismului.

II. Valorificarea datelor experienței de viață — condiție a reușitei lecțiilor de marxism-leninism

După cum s-a mai spus, folosirea experienței de viață a muncitorilor-elevi în cadrul procesului de învățămînt este o importantă problemă a școlii serale. Valorificarea, într-un fel sau altul, a experienței de viață a elevilor în cadrul predării diferitelor obiecte de învățămînt este o necesitate care corespunde atît conținutului științific al diferitelor obiecte, cît și cerințelor principiilor didacticei, cum ar fi principiul intuiției, principiul legării teoriei de practică, principiul însușirii conștiente și active etc. În forma sa generală și esențială această cerință pentru învățămîntul seral a fost deja bine precizată și de alți cercetători ai problemei, care au subliniat că „realizarea unei juste îmbinări a studiului bazelor științelor cu datele experienței practice cîștigate de elevii-muncitori în procesul de producție, legarea teoriei de practică constituie una din cerințele de bază ale lecțiilor de la învățămîntul seral" [2].

Pe noi ne preocupă aici realizarea acestei cerințe pentru obiectul *bazele marxism-leninismului,* din punct de vedere al transmiterii cunoștințelor de către profesor și al însușirii lor de către elevi.

Un exemplu elocvent de realizare a unității dintre teorie și experiența de viață a maselor largi populare găsește profesorul de științe sociale în operele clasicilor marxism-leninismului.

---

[1] În general, la muncitorii-elevi care au o atitudine activă în fața vieții, care duc o viață de colectiv dezvoltată, predomină sentimentele și stările de spirit pozitive, sînt însuflețiți de un puternic optimism și încredere în viață.

[2] *I. Cerghit* și *V. Morea:* Unele probleme ale învățămîntului seral, Lupta de clasă, nr. 2/1960, p. 64.

Se știe cîtă importanță au acordat Marx, Engels și Lenin, pe lîngă conținutul de idei, și formei de propagandă, de popularizare a acestora. Expunerea ideilor filozofiei materialist-dialectice, ale economiei politice și ale socialismului științific în lucrările clasicilor marxism-leninismului este un exemplu strălucit de legare a teoriei cu viața, cu activitatea și experiența de viață a oamenilor muncii.

Expunînd ideile primului program al partidului marxist din acea etapă istorică, Lenin a scris în 1903 broșura sa pentru țărani: „Către sărăcimea satelor" [1]. Această lucrare poate fi menționată ca un exemplu deosebit de elocvent de ceea ce înseamnă a lua în considerare „experiența de viață" a celui căruia îi sînt adresate ideile și cunoștințele marxiste. Chiar în subtitlul lucrării Lenin menționează că e vorba de o „explicație pentru țărani" a ceea ce vrea partidul revoluționar al clasei muncitoare. În altă parte, referindu-se la aceeași lucrare. Lenin ne dă o indicație metodologică deosebit de importantă. El arată că aceasta e o broșură cu caracter „popular", în care „lămurește" ideile marxiste pe baza *datelor concrete* luate din viața diferitelor pături și categorii ale țărănimii.

Din această lucrare putem observa felul în care Lenin ia în considerare conștiința țăranilor, propriile lor observații și cunoștințe, starea lor de spirit. Plecînd de la datele pe care aceștia le oferă, el formulează clar întrebările care-i frămîntă pe unii sau pe alții dintre ei. Ridicînd aceste întrebări, Lenin vine și formulează răspunsurile pe care le dă marxismul.

O cît de sumară analiză asupra felului în care Lenin se referea la datele experienței de viață a cititorilor săi ne arată că el lua aceste date ale „experienței" — observații, sentimente sau atitudini — într-o formă mai mult sau mai puțin generalizată, sub aspectul a ceea ce era comun în viața tuturor. Urmărind mecanismul de gîndire și expunere folosit de Lenin, putem observa că el nu rămîne captivul observațiilor, al datelor empirice pe care cititorul său le poate avea, ci introduce, la tot pasul, în aceste observații, păreri sau convingeri, *elementul rațional de gîndire științifică*, dezvăluind *cauzele*, legătura necesară dintre fenomene. Vorbind despre noțiunea de *mijloace de producție*, de exemplu, Lenin nu trece mai departe înainte de a-i dezvălui conținutul prin elemente pe care cititorul le cunoaște sau le va putea cunoaște din experiența sa. Aici Lenin *enumără* diferitele mijloace de producție — suprafața de pămînt, fabricile, uzinele, atelierele, diferitele mașini, clădirile, mijloacele de transport etc. — tot atîtea realități *intuite* de fiecare. Cu altă noțiune procedează altfel.

Pentru a reda noțiunea de *luptă de clasă*, pentru ca ea să nu fie o abstracție goală, redusă la partea sonoră (materială) a cuvîntului, Lenin *descrie* lupta de clasă sub diferitele ei forme de manifestare: războaiele economice, cumpărarea-vînzarea a tot ce există, ato puternicia banului etc. Pentru a fixa noțiunile de *capitaliști* și *proletari*, Lenin le transformă în limbajul uzual de *bogați* și *săraci*. Pentru a dezvălui relațiile economice

[1] *V. I. Lenin:* Opere, vol. VI, E.P.L.P., 1953, p. 387—407.
[2] *V. I. Lenin,* op. cit., p. 349.

și politice dintre clase, Lenin se referă, pe lîngă aspectul economic și politic, și la latura etică a acestor relații, mult mai accesibilă observației în viața cotidiană. Astfel, bogații nu sînt numai *exploatatori* și *asupritori*, ei sînt și *„răi"*, *„lingușitori"*, *„mincinoși"* etc. Sentimentelor de „nemulțumire și de revoltă", Lenin le dă claritatea și sensul arătat de teoria științifică marxistă. „Conștiinței nefericite" i se dezvăluie cauzele și se creează o atitudine de „neîmpăcare" și de luptă împotriva condițiilor care o generează. Stabilind o astfel de legătură concretă între ideile marxiste și datele experienței, Lenin *lămurește* țăranilor fenomenele sociale și le arată căile transformării acestor fenomene.

O cercetare a acestei laturi a activității de propagandiști a clasicilor marxism-leninismului are o extrem de mare importanță pentru dezvoltarea științei pedagogice. Ea ne indică mijloacele prin care clasicii marxism-leninismului dădeau ideilor „spirit", „carne și sînge", care răscolesc mintea oamenilor muncii.

Preocupîndu-se în mod deosebit de această problemă, marele pedagog clasic și propagandist al ideilor marxism-leninismului, N. K. Krupskaia, relevă o particularitate deosebit de importantă a predării științelor sociale: *În științele sociale „este important să se facă legătura îndeosebi cu fenomenele îndeobște cunoscute în viața înconjurătoare unde elementul emoțional joacă un rol deosebit de mare"* [1] (Sl. n). Din această particularitate a predării științelor sociale desprindem necesitatea de a lega predarea marxism-leninismului cu ceea ce este „îndeobște cunoscut" oamenilor din viață, cît și indicația folosirii înrîuririi emoționale.

Într-adevăr, datele științei pedagogice și experiența practică ne arată că folosirea experienței de viață în predarea cunoștințelor de marxism-leninism este necesară atît pentru mărirea eficacității educative, cît și pentru aprofundarea acestui obiect de învățămînt în școală. Prin predarea marxism-leninismului în strînsă legătură cu observațiile și datele cunoscute de elevi din viață, profesorul reușește să facă din aceste cunoștințe obiectul unor raționamente proprii, răspunzînd astfel cerinței formulate de Lenin la cel de-al III-lea Congres al Uniunilor Tineretului Muncitor, cînd cerea tineretului să-și însușească „întreaga sumă a cunoștințelor omenirii", astfel încît „comunismul să nu fie ceva învățat pe de rost, ci să fie ceva gîndit de voi înșivă, să reprezinte concluziile care sînt inevitabile din punctul de vedere al educației actuale" [2].

La baza acestei cerințe stă un adevăr de mult cunoscut în pedagogie și folosit și în trecut în propagarea ideilor. Ne este cunoscut faptul că în trecut toate curentele social-politice burgheze au făcut elogiul „sentimentelor", au pledat mult pentru folosirea lor în propagarea ideologiei burgheze reacționare. Demagogia și diversiunea burgheză de toate nuanțele de la noi din țară în trecut și-a căutat loc de „infiltrare" prin flatarea maselor, prin captarea sentimentelor acestora. Într-o etapă de ascuțire a contradicțiilor de clasă, de fascizare a țării noastre, metodicienii burghezi au căutat să introducă pregnant această cerință și în practica din școală.

1 *N. K. Krupskaia:* Opere alese, vol. 2, E.S.D.P., 1960, p. 280.
2 *V. I. Lenin:* Opere, vol. 31, E.S P.L.P., 1956, 271.

În „Îndrumările metodice“ [1] pentru economia politică și pentru filozofie, apărute în preajma celui de-al doilea război mondial, se face o amplă și sugestivă pledoarie pentru folosirea cunoștințelor și sentimentelor elevilor în cadrul lecțiilor de economie politică și îndeosebi de filozofie [2]. Prin acest mijloc se căuta ca să se subordoneze pe toate căile și cît mai bine categoriile și noțiunile științei, ideologiei burgheze, empirismului burghez.

Marxism-leninismul, fiind o teorie care se naște din știință, din experiența *generalizată* a maselor pune la baza folosirii sentimentelor și înrîuririi emoționale teoria materialist-dialectică a cunoașterii. Experiența de viață, prin toate componentele ei, trebuie să fie subordonată științei.

Analiza modului de folosire a datelor experienței de viață în popularizarea ideilor marxism-leninismului ne arată că aceste date îndeplinesc *funcții instructiv-educative* multiple. Aceste funcții le-am putea grupa, în mare, în trei categorii:

În primul rînd, experiența de viață a muncitorilor-elevi constituie o „sursă de cunoștințe noi“ [3], unul din *izvoarele informațiilor de fapte* îndeosebi politico-sociale, pe care lecția le supune analizei științifice. Experiența de viață poate constitui ea însăși un izvor de probleme, de întrebări și răspunsuri, chiar dacă la nivelul experienței individuale sau a unui colectiv restrîns acest izvor este limitat și are o valoare relativă. O serie întreagă de cunoștințe, pe care studierea marxism-leninismului le implică, pot fi și sînt cunoscute de muncitorii-elevi „dinainte“, din viață. „Exploatarea“ și „lipsa de drepturi“ pentru oamenii muncii în capitalism și „situația nouă de oameni liberi“ în socialism pot fi cunoscute de muncitorul-elev chiar din propria-i experiență de viață, tot așa cum superioritatea tehnică și tehnologia înaintată a unei întreprinderi sau necesitatea organizării muncii în colectiv sînt fapte cunoscute din contactul de zi cu zi cu realitățile din producție.

În raport cu această funcție, legătura dintre experiența de viață și ideile marxist-leniniste se face sub forma trecerii de la cunoștințe particulare, de suprafață, la cunoștințe generale profunde. Toți muncitorii-elevi au observat atîtea și atîtea fapte din viața socială — mărirea producției, creșterea salariilor, ridicarea nivelului de trai cultural și științific al oamenilor muncii etc. Pe baza unor astfel de observații se obține conținutul concret al unor teze ca acelea privitoare la superioritatea democrației socialiste față de „democrația“ burgheză sau al tezei după care „orice pas în dezvoltarea producției și științei e un pas spre libertate“.

În al doilea rînd, folosirea experienței de viață a muncitorilor elevi le dezvoltă acestora facultățile intelectuale și contribuie la eliberarea conștiinței lor de prejudecăți. Astfel, folosirea experienței de viață în predare contribuie la *dezvoltarea gîndirii* elevilor, a concepției lor despre lume. Folosirea datelor vieții ușurează *înțelegerea* materialului științific care se predă. Se știe din psihologie că gradul de înțelegere a unei idei

1 „Îndrumări metodice“, vol. I, Biblioteca liceului românesc, București, 1939.
2 Op. cit., p. 174—224.
3 Bazele educației comuniste, Editura Politică, 1961, p. 106.

sau a unei teze crește o dată cu bogăția legăturilor în care poate intra respectiva idee. Profunzimea înțelegerii crește o dată cu trecerea de la general și nediferențiat la particular și concret. Astfel, teza generală cu privire la rolul suprastructurii este mai profund înțeleasă din momentul în care elevul înțelege că și o *carte*, o *revistă*, un *ziar*, o *ședință*, *o consfătuire* etc. sînt părticele din *suprastructură*. Bogăția experienței concrete este una din cele mai importante condiții pentru însușirea noțiunilor. Fără datele experienței însușirea noțiunilor devine pur formală.

Prin stabilirea unei legături organice între tezele teoretice și datele experienței cunoscute de elevi cresc posibilitățile de *memorare* a materialului predat, cunoștințele se *fixează* mai *bine* în minte și *temeinic*.

Experiența de viață, prin datele sale concrete reflectate în conștiința elevilor, contribuie la formarea noțiunilor, putînd să constituie *punctul de plecare* al raționamentelor elevilor, pentru a ajunge la generalizări noi. Acest mijloc permite profesorului ca la lecție să poată face o *analiză* mai temeinică a vieții social-politice, să dea o prezentare *concretă* a faptelor, proceselor, noțiunilor și categoriilor științifice.

Din această funcție se desprinde cerința ca analiza teoretică a problemelor în lecție să se desfășoare în strînsă legătură cu datele concrete, cu faptele a căror esență este exprimată în teorie. Vorbind de contradicțiile orînduirii capitaliste, de contradicțiile din sînul modului de producție capitalist, profesorul nu se poate limita numai la aspectul economic al acestor contradicții, la contradicția dintre forțele de producție și caracterul relațiilor de producție. El trebuie să descrie tabloul acestei contradicții, înfățișînd concret mijloacele de producție și situația muncitorilor, contradicțiile din viața economică, politică și ideologică, mergînd pînă la diferitele aspecte ale acestor contradicții de care aflăm din presă, filme, cărți, radio, televizor etc. Înfățișînd aceste contradicții în modul acesta, caracterul lor *obiectiv* nu apare numai ca o simplă afirmație abstractă.

Folosirea experienței este un mijloc de *prevenire a formalismului* în asimilarea cunoștințelor de către elevi și de *înlăturare a rutinei*, a șablonului pentru profesor. Experiența de viață îl ajută pe profesor să introducă note sau determinări noi în noțiunile pe care le predă elevilor, iar acestora le dă posibilitatea să le folosească activ în procesul lor de gîndire și în viață.

În al treilea rînd, experiența de viață constituie un *mijloc de consolidare a cunoștințelor*, a adevărurilor care se transmit elevilor, de formare a unor puternice *convingeri comuniste*. E lucru știut că experiența de viață a cuiva este un mijloc de întărire a ideilor pe baza sentimentelor și acțiunilor. Teza cu privire la progresul social continuu — lege a dezvoltării societății socialiste — este înțeleasă, fixată și întărită prin exemple din viața întreprinderii unde lucrează muncitori-elevi. Stabilirea unei legături între legea dialecticii marxiste — a luptei și unității contrariilor — și critica și autocritica din sînul diferitelor organizații și organe social-politice dă legii un conținut concret, iar datelor legate de critică și autocritică le dă profunzimea unei fundamentări științifice. În felul acesta, elevii-muncitori au posibilitatea de a verifica parțial o serie întrea-

gă de date, idei și teze. În experiența lor de viață ei realizează trecerea de la gîndire la acțiune.

Folosirea datelor experienței de viață în procesul studierii marxism-leninismului în școală, este unul din mijloacele prin care se face *unirea socialismului științific cu mișcarea muncitorească*. Această unitate îmbracă o diversitate de particularități în funcție de varietatea experienței de viață. E lucru știut că diferiți oameni, avînd diferite niveluri de dezvoltare, se apropie pe diferite căi de ideile marxism-leninismului. Observînd acest proces, în cazul nostru în întreprindere sau în școală, vedem că unii elevi mai dezvoltați din punct de vedere politic își însușesc marxism-leninismul prin participarea lor directă la activitatea diferitelor organizații din care fac parte. Alții vin spre marxism-leninism fiindcă și viața și cultura însușită i-au convins de superioritatea acestei învățături, fiindcă văd în ea forma cea mai înaltă a umanismului. Alții vin spre marxism-leninism pe baza datelor științelor studiate pînă acum, căci viața le-a creat nevoia unei concepții științifice despre lume. Toate aceste date sînt tot atîtea „canale" care-l conduc pe profesorul de marxism-leninism spre cunoașterea particularităților individuale ale elevilor săi.

Aceste observații ne arată că în activitatea sa profesorul trebuie să desfășoare o muncă diferențiată de trezire a interesului pentru studiu, în raport cu experiența de viață a elevilor săi și să o folosească în funcție de cerințele științifice ale teoriei marxist-leniniste. În felul acesta, observăm că stabilirea unei legături între predarea marxism-leninismului și experiența de viață este o problemă metodică grea și complexă. Așa după cum a reieșit din cele analizate pînă aici, această problemă are unele aspecte legate de *conținutul* cunoștințelor pe care le transmitem elevilor și totodată are unele aspecte legate de *formele de organizare* și *metodele* de stabilire a legăturii între aceste cunoștințe și datele experienței de viață.

III. Unele particularități metodice ale folosirii în cadrul lecțiilor de marxism-leninism a experienței de viață a muncitorilor-elevi.

Necesitatea folosirii științifice a experienței de viață în cadrul predării marxism-leninismului cere să ne ocupăm cît mai pe larg de formele, metodele și procedeele prin care se poate lua în considerare cel mai bine această condiție a procesului instructiv-educativ.

Se poate constata că în învățămîntul seral există o preocupare pentru marea majoritate a profesorilor de marxism-leninism de a include în temele pe care le predau diferite aspecte ale luptei oamenilor muncii din țara noastră pentru desăvîrșirea socialismului. Se dau exemple din viața colectivelor de muncitori din care elevii fac parte, din regiunea sau raionul în care este situată școala etc. Aceste exemple sînt alese îndeosebi din activitatea în producție și din activitatea social-politică a muncitorilor-elevi. Există o preocupare pentru analiza și interpretarea partinică a exemplelor luate din *practica construirii socialismului la noi în țară*. Aceste aspecte pozitive se situează îndeosebi pe linia conținutului. Totuși, și pe această linie trebuie să observăm că legătura este încă destul de

generală. Or, *legătura dintre predarea marxism-leninismului și viață trebuie să meargă mai departe și mai profund, pînă la legătura dintre studiul marxism-leninismului și sarcinile concrete ale întreprinderilor și instituțiilor din care fac parte elevii-muncitori.* Această profunzime, în cea mai mare parte, e în funcție de *metodele* și *procedeele* de predare și însușire. După cum se poate observa, din acest punct de vedere — metodico-pedagogic — există încă o rămînere în urmă, se mai manifestă unele lipsuri.

În practica școlară, cel puțin la unele cadre didactice, se manifestă o înțelegere îngustă, simplistă a folosirii experienței de viață a elevilor. Unii înțeleg folosirea experienței de viață ca o sumă de exemple ilustrative care relevă legătura directă a unei idei cu un anumit fapt sau cu anumite date concrete. În felul acesta, legătura dintre teorie și viață se face mai mult sau mai puțin întîmplător pe parcursul lecției sau i se rezervă un loc „aparte" la sfîrșitul orei, în concluzia lecției. Astfel, o parte din lecții, unele teze și idei expuse în lecție, capătă un caracter abstract, rupt de realitățile vieții, rămîn departe de nivelul de înțelegere al muncitorilor-elevi. Numai unele idei și teze se bucură de situația favorabilă a concretizării și legării de viață înconjurătoare, găsindu-și ecou în conștiința elevilor. Dintr-o astfel de practică rezultă ideea greșită după care ar exista unele lecții care s-ar „preta" la folosirea experienței de viață a elevilor, la „actualizare" și altele care „nu s-ar preta". În realitate, toate lecțiile, toate tezele și ideile marxism-leninismului se pretează la o astfel de legătură. După cum se știe, marxism-leninismul izvorăște din viață, este expresia generalizată a intereselor fundamentale ale maselor.

Ceea ce putem releva aici este faptul că nu orice experiență de viață, sub forma ei „brută", poate să servească în mod pozitiv profesorului ca să-și îndeplinească sarcina sa pedagogică. Pentru realizarea scopului și sarcinilor pe care predarea i le ridică în față, profesorul va trebui să se folosească de multiple fapte, pe care să le aleagă cu discernămînt și să găsească metodele și procedeele cele mai potrivite pentru folosirea lor.

Cerința folosirii datelor experienței de viață în desfășurarea lecțiilor de marxism-leninism impune cadrelor didactice căutarea unor căi noi de documentare pentru argumentarea și explicarea cunoștințelor. Îndeplinirea acestei cerințe aduce cu sine elemente noi în desfășurarea lecțiilor de marxism-leninism. Astfel, începînd chiar cu momentul pregătirii profesorului pentru lecție, apar cerințe noi și metode adecvate acestora. Pe lîngă studierea bibliografiei de bază din clasicii marxism-leninismului, pe lîngă cunoașterea programei și a manualului, profesorul trebuie să cunoască și să fie înarmat cu datele concrete privind experiența de viață a elevilor săi. Profesorului i se cere să fie pregătit să analizeze și să interpreteze aceste date în mod științific, de pe o poziție partinică. Se știe că pentru cimentarea convingerilor și atitudinilor comuniste, pentru formarea bazelor concepției științifice despre lume, nu este suficient să se aleagă din lumea înconjurătoare exemple (fapte sau idei) importante din acest punct de vedere. Pentru ca cele predate să aibă un ecou în conștiința elevilor este necesar ca profesorul să țină seama în activitatea sa și de reprezentările, noțiunile și observațiile pe care le-au acumulat elevii în întreaga lor experiență de viață. Pentru aceasta nu e suficient, de exemplu, să

adaugi la o teză teoretică cîteva cifre sau date tehnice și de producție din întreprinderea în care lucrează elevii. Pentru folosirea cu eficacitate a datelor experienței de viață în cadrul predării, profesorul trebuie să contribuie la *formarea în conștiința elevilor a unor legături între tezele științifice și faptele din viață cunoscute de ei.*

Includerea sau numai luarea în considerare a experienței de viață a elevilor în cadrul lecțiilor de marxism-leninism se face în mod diferit, în funcție de scopul urmărit, de gradul de dezvoltare și maturitate a conștiinței muncitorilor, de rolul și funcția concretă pe care o dăm experienței de viață în transmiterea sau fixarea cunoștințelor.

Unele observații asupra experienței înaintate a unor cadre didactice ne-au prilejuit să desprindem cîteva aspecte pozitive ale problemei în studiu. În cele ce urmează, luînd ca ilustrare lecțiile din tema „Marxism-leninismul despre partidul revoluționar al clasei muncitoare", vom căuta să relevăm unele aspecte ale folosirii experienței de viață în procesul predării unor lecții despre *Partidul Muncitoresc Romîn — partid de tip nou, organizatorul și conducătorul poporului nostru pentru construirea socialismului și comunismului.*

1. Printre cunoștințele ce trebuiau predate elevilor la această temă amintim, în primul rînd, noțiunea exprimată prin teza despre necesitatea și rolul partidului revoluționar al clasei muncitoare, despre necesitatea organizării politice a clasei muncitoare, noțiunea de luptă politică revoluționară, rolul partidului în călirea forțelor revoluționare, în înfăptuirea revoluției, în construirea socialismului și comunismului; trebuia să se dea o caracterizare a trăsăturilor partidului marxist-leninist, să se arate locul și rolul partidului în mișcarea revoluționară contemporană, să se sublinieze creșterea rolului conducător al partidului în condițiile socialismului etc.

2. Din bagajul de cunoștințe și date ale experienței de viață a muncitorilor-elevi, profesorii puteau să facă apel la ceea ce aceștia cunoșteau în legătură cu activitatea organizațiilor de partid în diferitele domenii de activitate: întrecerii socialiste, dezbaterea unor probleme și adoptarea unor hotărîri, organizarea activității pentru traducerea în viață a hotărîrilor luate, amploarea activității politice și ideologice a organizațiilor de bază pe locul de muncă, preocuparea lor pentru condițiile de muncă ale oamenilor muncii, lupta lor de zi cu zi pentru îndeplinirea sarcinilor cu simț de răspundere, educarea cadrelor, lupta pentru perfecționarea metodelor și a stilului de muncă din întreprinderi etc.

La una din lecții, principalele probleme legate de sarcinile Congresului al III-lea al P.M.R. în domeniul dezvoltării industrializării țării au fost ilustrate și concretizate prin sarcinile de plan care reveneau întreprinderilor din care făceau parte elevii-muncitori.

Pentru ca ideile aduse în discuție să fie și mai bine întregite, s-au analizat cîteva din obiectivele unor organizații de bază cu privire la îndeplinirea sarcinilor de plan. Unii elevi cunoșteau bine aceste obiective și sarcinile despre care era vorba și au făcut o legătură concludentă cu cele predate de profesor. Aceștia au făcut și unele referiri la activitatea lor din producție.

La lecția în care s-a tratat activitatea ideologică a partidului, teza generală cu privire la rolul teoriei revoluționare în dezvoltarea societății noastre a fost concretizată prin arătarea modului în care organizația de partid de la locul de muncă organizează, conduce și îndrumă învățămîntul de partid.

Aici s-a relevat felul în care o organizație de partid se ocupă în mod concret de propagarea teoriei marxist-leniniste, sub diferite forme, în rîndurile membrilor de partid și a celorlalți oameni ai muncii. Întrebările adresate de profesor clasei căutau să releve : care sînt formele de activitate și sarcinile în domeniul activității ideologice, cum se concretizează grija pentru conținutul științific, combativ și partinic al ideologiei marxist-leniniste, succesele realizate și lipsurile care s-au manifestat în anul de învățămînt curent, măsurile luate de către organizația de bază pentru lichidarea lor, pentru sporirea eficacității activității ideologice. O întrebare a privit și criteriile obiective de apreciere a rezultatelor acestei activități.

Elevii puteau să răspundă la aceste întrebări, deoarece au avut ca temă pentru acasă să se intereseze de munca organizației de bază în această direcție.

Purtînd o discuție pe baza unor astfel de date concrete, observăm că însușirea noțiunilor generale are loc pe baza cunoașterii și analizei unei serii întregi de note particulare, care fac parte din conținutul diferitelor noțiuni. O astfel de discuție îi familiarizează pe elevi cu datele concrete cuprinse în noțiunile de teorie revoluționară, de muncă ideologică etc.

Elevii pot să înțeleagă mai profund anumite activități din viață ca : necesitatea citirii presei, analiza muncii, critica lipsurilor și dezvăluirea greșelilor, popularizarea fruntașilor în producție etc. Pe baza unei astfel de discuții elevii pot să vadă o legătură de care mai înainte, din experiența personală, nici nu puteau să-și dea seama. O astfel de discuție concretă le dă posibilitatea să vadă legătura dintre gradul de conștiință politică, disciplina în muncă și productivitatea muncii. Rezultatele unei astfel de metode au arătat o însușire mai temeinică a materialului predat. Observațiile făcute în această direcție ne-au arătat că elevii reține mai bine acele cunoștințe care au fost legate de experiența lor de viață, așa cum a fost cazul la lecția amintită mai sus.

Din convorbirea avută cu un grup de muncitori-elevi care au dat răspunsuri bune în timpul orei, s-a putut constata că aceștia puteau să înțeleagă în mod independent un fenomen politic și ideologic cum este acela al grijii partidului pentru conținutul științific și puritatea ideologică a însușirii teoriei marxist-leniniste.

Constatările făcute cu prilejul verificării cunoștințelor la cîteva din clasele la care am asistat ne-au arătat însă că în privința folosirii datelor experienței de viață se pot manifesta și unele lipsuri și sînt posibile unele greșeli.

Așa, de pildă, ca urmare a faptului că profesorul a luat exemple privind legătura partidului cu masele din întreprinderi și îndeosebi numai pe linia producției, unii elevi aveau inițial o ideie incompletă despre legătura partidului cu masele pe linia vieții politice, culturale, științifice și a vieții de toate zilele. Într-un astfel de caz și în altele similare este vorba de o absolutizare a exemplificării, de o îngustare a cadrului teoriei marxist-leniniste. Avem de-a face cu o legătură simplificată între general și particular, cu o insuficientă generalizare a datelor vieții.

★

Din cele analizate mai sus și din observațiile făcute asupra procesului instructiv-educativ din școala serală desprindem că folosirea datelor experienței de viață imprimă metodelor și procedeelor de învățămînt un anumit caracter și le dă unele particularități specifice. Una din aceste

particularități ale lecțiilor de marxism-leninism o constituie faptul că aceste metode caută îndeosebi să *clarifice*, să *lămurească* și să *aprofundeze* unele cunoștințe deja existente pe care elevii-muncitori le au sub o formă sau alta. Cu ajutorul acestor metode căutăm să deprindem pe elevi să acumuleze *cunoștințe din observațiile lor* asupra vieții înconjurătoare.

Printre metodele care asigură posibilități dintre cele mai largi și cu o mare eficacitate în folosirea experienței de viață a muncitorilor-elevi la diferite niveluri, este *metoda convorbirii* (discuției). Această constatare este confirmată și de alți cercetători ai problemei. „Experiența ne arată că forma cea mai eficace de comunicare a noilor cunoștințe în școala pentru tineretul muncitoresc este discuția" [1] — se arată într-unul din studiile cu privire la metodele de predare în școala serală.

Această metodă poate fi folosită cu succes la toate tipurile de lecții și în toate verigile lecției, de la verificare și pînă la fixare și recapitulare. Chiar dacă profesorul e pus în situația de a comunica un volum mai mare de cunoștințe noi, el poate ca în lecția de comunicare (sau la veriga comunicării noilor cunoștințe) să îmbine *convorbirea cu expunerea* [2]. Procedînd astfel profesorul are posibilitatea ca în cadrul lecțiilor să dea elevilor-muncitori cunoștințe care să se lege organic cu preocupările lor, cu gradul lor de înțelegere și pregătire.

Prin metoda convorbirii profesorul poate să facă cunoștință în mod direct, nemijlocit, cu preocupările elevilor săi, cu nivelul lor de pregătire, cu felul lor de a vedea societatea și evenimentele politice etc. Această metodă îi dă posibilitatea de a interveni cu eficacitate acolo unde este nevoie.

Convorbirea îi permite profesorului să folosească cele mai diverse *procedee* de transmitere și verificare a cunoștințelor, să stimuleze munca independentă a elevilor săi. În cadrul acestei metode, procedeele se pot alege cu ușurință în funcție de scopul și cerințele concrete ale desfășurării procesului de gîndire al elevilor.

În cele ce urmează ne vom referi la unele procedee folosite în cadrul *comunicării de noi cunoștințe* (problema *formării noțiunilor*), în *darea temei pentru acasă*, și în *verificarea cunoștințelor*. Pentru a stimula gîndirea elevilor în însușirea noțiunilor, profesorul poate *prelucra* datele cunoscute de elevi, le poate include sau dacă este cazul le exclude din conținutul și sfera noțiunilor pe care le predă. Forma prin care se realizează acest procedeu poate diferi după situații. Cazul cel mai frecvent este acela cînd profesorul definește noțiunea, îi dezvăluie notele constitutive și arată extinderea sferei în mod teoretic, iar apelul la experiența de viață îi servește pentru *concretizarea* sau *confirmarea* celor expuse. În acest caz *accentul* analizei — care poate fi socotită un procedeu — nu cade pe cunoștințele și observațiile elevilor, ci pe conținutul tezelor și noțiunilor marxism-leninismului. Explicînd că în socialism creșterea

[1] „Din experiența școlilor sovietice pentru tineretul muncitoresc", E.S.D.P., București, 1961, p. 209.

[2] „Trebuie să menționăm că orice lecție ținută sub formă de discuție cuprinde și o expunere a profesorului", (lucr. cit., p. 211).

continuă a activității maselor este o lege a dezvoltării sociale, profesorul cere elevilor să dea exemple concrete din întreprinderi, exemple care concretizează această lege în diferitele sfere de activitate a maselor (producție, activitate social-politică, culturală).

Pentru a determina o anumită legătură în mintea elevilor între cunoștințele predate și datele experienței lor de viață, profesorul poate să-și aleagă unul din următoarele procedee: să facă o *descriere* a experienței de viață, o *analiză* a acestei experiențe, să facă numai o *aluzie* directă sau indirectă la această experiență, *să ceară unui elev* să-și prezinte propria-i experiență etc.

În privința introducerii datelor experienței de viață în contextul desfășurării lecției și al gîndirii elevilor procedeele pot fi tot atît de multiple și de variate, în funcție de o serie întreagă de condiții. Uneori, elevii pot fi puși să dea exemple, să-și descrie sau să-și analizeze experiența proprie. Alteori, această experiență este rememorată cu ajutorul profesorului, fie că acesta descrie oral experiența de viață, fie că se referă la anumite documente în care această experiență este sintetizată etc. Așa, de pildă, pentru a se cunoaște problemele legate de introducerea tehnicii noi, de adoptarea unor noi metode și procedee de muncă în întreprinderi, se poate cere elevilor să dea exemple. În cazul că este vorba de caracterul reacționar și antiștiințific al ideilor religioase — cunoscute de muncitori din mediul social — este mai indicat ca analiza lor s-o facă profesorul, deoarece elevilor le poate fi difuză critica acestor idei.

În fixarea noilor cunoștințe, folosirea experienței de viață a elevilor îl obligă pe profesor ca, pe lîngă alte procedee, să folosească *diferite exemple,* pentru ca prin ele elevii, în mod independent, să desprindă ceea ce este esențial și comun de ceea ce este particular și accidental.

Un procedeu nou intervine și în darea temei pentru acasă, în munca independentă a elevilor, în pregătirea lor pentru lecție. Muncitorilor-elevi li se poate da ca temă să se informeze în legătură cu activitatea de producție sau social-culturală din întreprinderea din care fac parte sau din cartierul în care locuiesc. Ei se pot familiariza cu faptele fruntașilor în producție, cu activitatea cercurilor culturale și științifice din întreprindere. Li se poate cere să citească în mod special anumite probleme din gazeta de perete, să rețină dezbaterile dintr-o consfătuire de producție, să observe stilul de muncă al comitetului de sindicat, să culeagă date privind întrecerea socialistă etc. Această temă pentru acasă poate să privească atît lecția anterioară, cît și lecția următoare.

Tot așa, în verificarea și aprecierea cunoștințelor elevilor apar procedee noi și criterii noi de apreciere a activității lor instructiv-educative. Aici se pune accentul pe concluziile pe care le trag muncitorii în legătură cu sarcinile lor și cu atitudinea lor în viață și în producție. Prin aceste procedee de verificare a cunoștințelor, profesorul caută să ajute pe elevi să participe la activitatea organizațiilor de partid, sindicat și U.T.M. din uzinele din care fac parte, să sprijine activ transpunerea în viață a diferitelor sarcini.

★

Principalele concluzii pe care le desprindem din studierea problemei folosirii datelor experienței de viață în cadrul lecțiilor de marxism-leninism în școala medie serală le putem rezuma în următoarele idei:

1) Includerea datelor experienței de viață a muncitorilor-elevi la lecțiile de bazele marxism-leninismului este un mijloc necesar și eficace care ridică nivelul și calitatea predării și însușirii cunoștințelor la acest obiect de învățămînt. Folosind acest mijloc, profesorul predă nu în general, ci concret, în legătură cu sarcinile politice, organizatorice, ideologice ale organizațiilor de partid. Totodată, folosirea experienței de viață în orele de marxism-leninism are o puternică înrîurire asupra metodelor și procedeelor de predare, constituind pentru profesor un imbold în căutarea și găsirea aspectelor creatoare din munca sa. Folosirea acestui mijloc stimulează și gîndirea elevilor, îi învață să studieze viața și să tragă concluziile necesare pentru activitatea lor practică. Aceasta este una din condițiile care favorizează însușirea conștientă a marxism-leninismului, deprinzîndu-i pe elevi să vadă în teorie o călăuză în acțiune.

2) Militînd pentru folosirea datelor experienței de viață în cadrul predării acestui obiect de învățămînt, profesorul se va feri de pericolul de a cădea în vulgarizarea sau simplificarea tezelor marxism-leninismului. În procesul predării cunoștințelor în clasă profesorul are în vedere atît conținutul obiectiv, cît și latura subiectivă a experienței de viață a elevilor săi. Acest lucru e întru totul justificat, după cum am avut posibilitatea să vedem mai înainte, atît din punct de vedere ideologic, cît și pedagogic-psihologic. Totuși, operînd cu elementele de conștiință ale elevilor săi, profesorul nu trebuie să uite că marxismul este în esență o teorie a existenței, că în raportul dintre existență și conștiință rolul determinant îl are existența. De aceea, în stabilirea legăturii dintre teoria marxist-leninistă și datele experienței de viață *ideile marxism-leninismului au un rol conducător.*

Din această ultimă precizare ca și din cuprinsul lucrării putem să desprindem cîteva indicații călăuzitoare în folosirea experienței de viață a elevilor la lecțiile de marxism-leninism:

a) materialul privind experiența de viață să fie în așa fel ales, încît să se refere la laturile majore ale activității elevilor muncitori;

b) exemplele din experiența de viață să fie suficiente, pentru a nu simplifica conținutul marxism-leninismului, însă să nu fie nici prea multe, pentru ca lecția să nu degenereze într-un cerc profesional sau de probleme diverse cu preocupări minore;

c) să nu se piardă din vedere nici un moment faptul că folosind faptele obiective sau subiective, profesorul nu trebuie să rămînă captivul acestor fapte, ci să le supună analizei științifice, profund partinice, pentru a desprinde din ele esențialul, legicul. Aceeași deprindere trebuie formată și elevilor, care trebuie obișnuiți să-și privească critic propria lor experiență de viață, să nu fetișizeze și să nu absolutizeze această experiență;

d) întregind și lărgind orizontul elevilor cu noi fapte și cu noi teze teoretice, să nu uităm că experiența de viață individuală, pozitivă, constituie numai o părticică a adevărului. De aceea, *exemplul* trebuie să ocupe

în cadrul predării un anumit loc limitat, el nu trebuie să fie absolutizat, pentru că astfel riscăm să limităm orizontul elevului la un empirism îngust ;

e) să nu se uite nici un moment că studierea teoriei marxist-leniniste constituie baza, premisa esențială și necesară a formării luptătorului marxist-leninist, că însușirea marxism-leninismului se face în strînsă legătură cu activitatea practică de transformare a naturii, societății și gîndirii umane.

ПРИМЕНЕНИЕ ЖИЗНЕННОГО ОПЫТА РАБОЧИХ-УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАРКСИЗМА-ЛЕНИНИЗМА

(Резюме)

На основе проведенного исследования, автор статьи защищает положение, согласно которому „применение жизненного опыта" является одним из специфических особенностей вечернего обучения. Исходя из этой основной идеи, статья выявляет, что применение данных жизненного опыта на уроках, помогает усвоению марксистско-ленинской теории, углубляет понимание общественных явлений, даёт идеям конкретное содержание, способствуя, таким образом, эффективности изучения марксизма-ленинизма. Исходя из того, что данные о жизненном опыте отражаются во всех сторонах человеческого сознания, в статье подчёркивается, что использование этих данных, познавательные формы, имеют особенное значение. В статье показывается жизненный опыт учащихся-рабочих, и подчёркивается, что их „жизненный опыт" качественно отличается от „опыта" учащихся массовых школ, а также от опыта рабочих, не занимающихся в вечерней школе. Жизненный опыт рабочих-учащихся становится всё более и более богатым, и отражается на их работе на производстве, в общественно-политической и повседневной жизни.

В отличие передового опыта от устаревшего, статья выявляет главные функции, которые выполняют данные жизненного опыта :

а) источник информационных фактов ;

б) исходная точка самостоятельного мышления учащихся ;

в) средство упрочнения знаний и убеждений и т. д

Приводя некоторые установления, касающиеся процесса преподавания в школе марксизма-ленинизма, статья обобщает несколько аспектов применения жизненного опыта в преподавании этого учебного предмета. На основе проведенного анализа, автор приходит к следующим заключениям :

1) в зависимости от требований учебного процесса, применения данных жизненного опыта на уроках марксизма-ленинизма, является необходимым и эффективным средством для повышения качества обучения и усвоения знаний ;

2) установление тесной связи между содержанием научных идей и жизненным опытом, оказывает особое влияние на методы и средства обучения.

COMMENT UTILISER AUX LEÇONS DE MARXISME-LÉNINISME L'EXPÉRIENCE DE VIE ACCUMULÉE PAR LES OUVRIERS-ÉLÈVES

(Résumé)

A la base de l'étude entreprise, l'auteur met la thèse, selon laquelle, l'emploi de l'expérience de la vie est une particularité spécifique aux cours du soir. En partant de cette idée fondamentale, l'article précise que l'emploi, dans le cadre des leçons, des dates accumulées grâce à l'expérience de la vie, facilite la connaissance de la théorie du marxisme-

léninisme, aide à la compréhension des fénomènes sociaux, ajoute aux idées un contenu concret, argumenté, augmentant, de la sorte, l'éfficacité de l'étude du marxisme-léninisme.

En soulignant que les dates de l'expérience se reflètent dans tous les côtés de la conscience humaine, l'article mentionne que dans l'emploi de ces dates les formes cognitives, rationnelles, jouent un rôle essentiel. Dans l'article on esquisse les caractéristiques de l'expérience de la vie des ouvriers-élèves, en soulignant que l'expérience de ceux-ci diffère qualitativement non seulement de l'expérience des élèves ordinaires mais aussi de l'expérience des ouvriers qui ne fréquentent pas les cours du soir. L'expérience des ouvriers-élèves devient de plus en plus riche, variant avec leur activité dans la production, dans la vie sociale-politique et dans la vie quotidienne.

Faisant une distinction entre l'expérience avancée et l'expérience arriérée, l'article relève les principales fonctions remplies par l'utilisation des dates de l'expérience: a) source d'informations; b) point de départ pour le raisonnement des élèves; c) moyen de consolider les connaissances et les convictions des élèves etc.

En faisant certains constatations sur le processus de l'enseignement du marxisme-léninisme dans les écoles, l'article généralise quelques aspects de l'emploi de l'expérience de la vie dans l'enseignement de cette discipline. Fondé sur l'analyse entreprise, l'auteur arrive aux conclusions suivantes: 1) l'emploi des dates de l'expérience constitue pour les leçons de marxisme-léninisme un moyen nécessaire et efficace d'assurer la qualité de l'enseignement et l'acquisition des connaissances; 2) la liaison étroite entre le contenu d'idées scientifiques et l'expérience de la vie exerce une forte influence sur les méthodes et les procédés de l'enseignement.

LEGAREA CUNOȘTINȚELOR DE CHIMIE CU PRODUCȚIA ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SERAL

Prof. *OCTAVIA BOSTAN*

Școala noastră are sarcina ca în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt, deci și la chimie, să dea elevilor cunoștințe științifice legate de producție, de practica construirii socialismului în patria noastră.

Se știe că teoria și practica sînt într-o interacțiune permanentă: practica constituie un izvor de bază al cunoașterii și un mijloc de verificare a cunoștințelor; la rîndul lor, cunoștințele teoretice sînt folosite în cunoașterea realității și în activitatea practică.

In școala serală sînt condiții specifice de desfășurare a activității, care înlesnesc legarea cunoștințelor teoretice de producție. Aceste condiții decurg din însuși principiul care stă la baza învățămîntului seral: îmbinarea muncii în producția bunurilor materiale cu însușirea cunoștințelor de cultură generală.

Pentru a experimenta unele metode și procedee adecvate învățămîntului seral, pentru ca legătura dintre cunoștințele de chimie și producție să fie utilă elevilor, am întreprins cercetarea la secțiile serale ale școlilor medii: nr. 3, nr. 4 și școala medie serală C.F.R. nr. 11 din București. Ca metode de cercetare s-au folosit observația, studierea unor lucrări ale elevilor (lucrări scrise semestriale, lucrări de control, construcții de aparate), ancheta și experimentul pedagogic.

Considerînd că este absolut necesar ca profesorul să cunoască pe elevi, să-și dea seama de cunoștințele pe care le posedă, de experiența lor acumulată pe locul de producție, am colaborat cu profesorii de chimie ai claselor urmărite în cercetare pentru realizarea unor obiective incluse în planul de muncă:

1. Vizitarea elevilor la întreprinderile unde aceștia își desfășoară munca. Aceasta este necesar pentru ca profesorul să înțeleagă tehnica și tehnologia întreprinderilor, precum și specificul muncii elevilor.

2. Participarea activă a elevilor muncitori la lecțiile de chimie, ținînd seama de cunoștințele lor dobîndite în producție.

3. Construirea unor aparate de chimie de către elevii muncitori pentru efectuarea unor lucrări de laborator.

4. Organizarea vizitelor cu muncitorii-elevi în diverse întreprinderi etc.

Legarea cunoștințelor de chimie cu producția, s-a realizat pe trei căi:

în cadrul lecției, cu ocazia vizitelor în producție și prin lucrările practice de laborator.

În cadrul lecțiilor, profesorul transmite elevilor cunoștințe pe care le leagă de procesele chimice și tehnologice din întreprinderi. Un bun pedagog știe să îmbine armonios studiul bazelor științelor cu experiența practică acumulată de elevii-muncitori în procesul de producție.

La lecțiile de chimie profesorul descrie substanțele și relatează fenomenele pe care le ilustrează prin experiențe demonstrative, prin prezentare de mostre din diverse substanțe etc. El pregătește pe elevi prin explicații verbale pentru observarea substanțelor și experiențelor, le indică asupra căror aspecte să-și concentreze îndeosebi atenția, îi conduce să deducă ei singuri legile și să tragă concluziile necesare.

În învățămîntul seral experiența din producție ajută mult pe elevii-muncitori în procesul însușirii cunoștințelor. Mulți elevi au un bogat material aperceptiv de pe locul de muncă, avînd prilejul să cunoască în munca lor unele fenomene chimice care au la bază cunoștințele teoretice primite în clasă. Profesorul prilejuiește o reactivare a unor asociații formate în trecut, ceea ce înlesnește însușirea cu ușurință a cunoștințelor noi transmise.

În cadrul predării unei teme noi, profesorul apelează la reprezentările ce le au elevii despre obiectele studiate, pe baza observației fenomenelor din viața înconjurătoare sau pe baza cunoștințelor primite din anii anteriori de studiu. În școala serală întîlnim o situație deosebită: la predarea unei anumite teme, se poate întîmpla ca nu toți elevii să posede cunoștințe practice în legătură cu aceasta, însă se pot găsi în clasă cîțiva muncitori-elevi care prin specificul muncii lor aplică în producție tocmai acele cunoștințe de chimie pe care profesorul și le-a propus să le transmită. În asemenea cazuri profesorul poate recurge la cunoștințele lor pentru a face lecția vie, interesantă. Metoda conversației este mult mai eficientă în acest caz decît metoda expozitivă și stimulează un interes deosebit întregii clase.

În legătură cu aceasta, am efectuat următorul experiment: la una dintre clasele a X-a ale Secției serale a Școlii medii nr. 3 din București, cu ocazia predării temei „electroliza", doi muncitori-elevi de la secțiile nichelaj ale unor întreprinderi industriale au expus unele date în legătură cu tema respectivă. Elevii cunoșteau din lecțiile precedente ce sînt ionii, ce este electroliza, au văzut în clasă cum s-a efectuat electroliza iodurii de potasiu și electroliza apei, de asemenea cunoșteau reacțiile secundare produse în cazul electrolizei.

După verificarea amănunțită a acestor cunoștințe, profesorul a predat tema nouă, efectuînd în fața elevilor electroliza sulfatului de cupru la care a întrebuințat anod de cupru și catod de cărbune. După puțin timp, elevii au observat cum cărbunele se acoperă cu un strat roșcat de cupru, iar anodul se corodează. În acest timp, profesorul a explicat fenomenul: soluția din voltametru conține ioni SO_4^{--} și ioni Cu^{++}. Dacă se leagă voltametrul în circuitul electric, acești ioni se află în cîmpul electric creat

între cei doi electrozi. Astfel cationii Cu^{++} sînt dirijați la catod și reduși prin captarea a doi electroni devin atomi de cupru și se depun pe catod, acoperindu-l cu un strat de cupru. Anionii SO_4^{--} se duc la anod, se oxidează prin cedarea a doi electroni și, reacționînd cu cuprul din anod, refac sulfatul de cupru ce se consumase din soluție. Astfel anodul se dizolvă treptat, în timp ce stratul de cupru depus pe catod se îngroașă.

Apoi profesorul a expus aplicațiile acestui fenomen în galvanotehnică. El a arătat că se pot nichela unele obiecte metalice, aplicînd fenomenul electrolizei cu anod solubil de nichel, așezînd aceste obiecte la catod și folosind drept electrolit sulfatul de nichel.

În cadrul fixării cunoștințelor, unul dintre elevi a scris pe tablă reacțiile chimice ce au loc în cazul nichelării.

Cu acest prilej, muncitorii-elevi care lucrau în producție în secția de nichelaj-cromaj a unei întreprinderi, stimulați de profesori prin întrebări, au informat pe colegii lor despre unele amănunte tehnice ale procesului de nichelare, despre decaparea mecanică, chimică și electrolitică a obiectelor metalice înainte de a fi nichelate. Elevii au ascultat cu mult interes aceste amănunte ce nu se găsesc în manual. Interesul lor a fost mai mare, deoarece aceste operații au fost expuse chiar de muncitorul care le efectuează.

La clasa de control lecția s-a mărginit numai la explicațiile profesorului. În următoarea oră de chimie, s-a dat elevilor clasei de control o lucrare scrisă din tema respectivă. Comparînd lucrările, s-a constatat că elevii clasei la care s-a făcut experimentul, spre deosebire de ceilalți, și-au însușit cunoștințele teoretice în mai strînsă legătură cu tehnica efectuării electrolizei în producție.

La aceeași școală, un elev strungar din clasa a VIII-a, în timp ce profesorul verifica cunoștințele elevilor la tema „soluții", a arătat și întrebuințarea emulsiei de săpun la răcirea pieselor, în cazul prelucrării metalelor la strung. El a arătat astfel colegilor săi care lucrează în alte ramuri de producție, modul cum se face aplicarea practică a soluțiilor în operațiile ce se execută la strung.

Acest procedeu s-a folosit și la secția serală a Școlii medii nr. 4 din Capitală (clasa a X-a). Profesoara de chimie, predînd tema manganul și sărurile lui, a utilizat cu bune rezultate în cadrul fixării cunoștințelor completările aduse de două eleve care lucrează ca surori de spital. Aceste eleve au vorbit despre folosirea soluției de permanganat de potasiu în apă la dezinfectarea rănilor și profesoara a explicat științific această întrebuințare, arătînd că permanganatul de potasiu reacționează cu apa degajînd oxigen atomic care omoară microorganismele. Aceste eleve stimulează adesea legarea lecțiilor de practică, aducînd probleme interesante în discuție despre unele substanțe și soluții chimice. În toate răspunsurile și intervențiile elevilor în legătură cu problemele ce se ridică profesorul scoate în evidență interpretarea științifică a fenomenului chimic, importanța legării cunoștințelor teoretice de viața practică. Deci răspunsurile la astfel de întrebări prilejuesc și explicarea din punct de vedere științific a numeroase operații executate de elevi în producție.

Profesorul, avînd sarcina să informeze pe elevi despre realizările chimiei în patria noastră, trebuie să se documenteze, să-și strîngă materiale din ziare și reviste, pe care să și le sistematizeze pe teme, încît să le poată utiliza la momentul potrivit. Unii profesori decupează din ziare și reviste material ilustrativ, pe care-l prezintă ulterior la lecții.

Îndeosebi profesorul trebuie să informeze pe elevi despre tehnica avansată ce se aplică tot mai mult în industria noastră, despre mecanizarea și automatizarea unor procese de producție, despre realizarea temperaturilor înalte și despre avîntul uriaș al sintezei organice bazată pe polimerizare și policondensare.

S-a constatat că profesorii care au prezentat la lecții elemente din producție au contribuit la însușirea unor cunoștințe legate de viață, la creșterea interesului elevilor pentru studiul chimiei, pentru tehnică.

Unii elevi-muncitori pot contribui la reușita lecțiilor aducînd material didactic, aparate construite de ei și după indicațiile profesorului, care apoi rămîn în folosința școlii. Așa s-a procedat la Școala medie serală nr. 11 C.F.R. din București, unde un colectiv de elevi ai clasei a X-a, care lucrează în secții diferite, au construit în miniatură o baie electrolitică de galvanizare, asemănătoare aceleia din secția de nichelaj a atelierelor. La confecționare, fiecare elev a contribuit cu cunoștințe din specialitatea lui. Această baie a fost folosită cu succes la lecția respectivă: elevii clasei au executat nichelarea unor obiecte metalice prin electroliza soluției de sulfat de nichel, utilizînd anod solubil de nichel, așa cum se procedează în producție. Baia aceasta electrolitică se păstrează în laboratorul școlii. Subliniem în același timp și efectul educativ produs asupra întregei clase.

Un alt exemplu: la secția serală de pe lîngă Școala medie serală nr. 4 din București, un elev din clasa a X-a, care lucrează la fabrica de sticlă, cu ocazia studiului electrolizei a construit, după indicațiile primite, un voltmetru special în formă de U, cu care profesoara a executat la lecție electroliza soluției de iodură de potasiu și a identificat ionii de iod și potasiu.

Pentru ca profesorii de chimie să cunoască nemijlocit un număr cît mai mare de întreprinderi chimice, să-și adune cu această ocazie mostre de diferite produse finite și semifinite, schițe, fotografii și să-și facă notări asupra tehnicii și tehnologiei din întreprinderile respective, s-au organizat vizite în producție.

Ținînd seama de faptul că unii elevi ai școlii serale lucrează ei înșiși în unele din aceste întreprinderi, ei pot ajuta pe profesori la organizarea vizitelor în acele întreprinderi, încît și colegii lor să cunoască instalațiile și procesele tehnologice ale producției respective.

Astfel, un elev din clasa a X-a a secției serale de pe lîngă Școala medie serală nr. 3 care lucrează în secția oțelărie a Uzinelor „Grivița Roșie" a ajutat pe profesorul de chimie în vederea organizării unei vizite cu întreaga clasă la locul său de muncă. Efectuarea vizitei a fost planificată imediat după studiul fierului și al aliajelor sale. Profe-

sorul cunoștea foarte bine întreprinderea și în consecință a putut pregăti cu succes vizita. S-au fixat la timp instalațiile precum și procesele chimice și tehnologice asupra cărora elevii, fiind pregătiți teoretic, au primit sarcini pentru observarea și culegerea materialului.

În timpul vizitei, observarea instalațiilor și a fenomenelor a fost îndrumată continuu de către profesor.

Elevii s-au documentat în ceea ce privește prepararea oțelului, turnarea lui, în privința istoricului întreprinderii și importanței ei. De asemenea, au observat diferite materiale, au discutat cu muncitorii și cu maeștrii din secție. Prima oră de chimie care a urmat vizitei a început printr-o mică discuție cu elevii în scopul concretizării datelor culese, a rezultatelor obținute.

La verificarea cunoștințelor despre fier, fontă și oțel, elevii clasei respective au răspuns cu multă competență, prezentînd amănunte din tehnologia fabricării oțelului. Ei au descris cu precizie instalațiile și au știut să deosebească diferitele varietăți de oțel cunoscînd compoziția lor.

Dezvoltarea industriei noastre chimice cere cadre din ce în ce mai bine pregătite, care să corespundă cerințelor tehnicii actuale. De aceea, profesorul de chimie are sarcina să înarmeze pe elevi cu cunoștințe, priceperi și deprinderi trainice, legate de producție. Un mijloc necesar formării priceperilor și deprinderilor îl constituie lucrările de laborator.

La fixarea conținutului lucrărilor de laborator trebuie să se aibă în vedere să se aleagă acele lucrări care necesită operații ce se execută mai mult în producție ca: decantarea, filtrarea, identificarea unui mediu acid sau bazic cu ajutorul indicatorilor, neutralizarea bazelor cu acizi folosind biureta, prepararea soluțiilor de concentrații diferite, oxidarea, reducerea etc.

Profesorul trebuie să dea o atenție deosebită elevilor muncitori care lucrează ca laboranți în producție ori în institutele de cercetări. Aceștia pot da un însemnat ajutor profesorului în organizarea lucrărilor de laborator.

Ca rezultat al cercetării efectuate pînă în prezent, desprindem cîteva concluzii preliminarii:

— Stimularea muncitorilor-elevi ca în diferite momente ale lecției (ca de exemplu la fixarea cunoștințelor) să răspundă la anumite întrebări legate de producție aduce un însemnat aport în legarea cunoștințelor de chimie de practică.

— În același scop, dă roade însemnate folosirea experienței din producție a muncitorilor-elevi pentru confecționarea materialului didactic necesar la ilustrarea unor procese chimice din producție.

— Pentru ca muncitorii-elevi să cunoască și alte ramuri ale producției în afara acelora în care ei lucrează, profesorul, sprijinit de către elevi, poate organiza vizite și în alte întreprinderi cu întreaga clasă.

— Efectuarea unor operații chimice din producție în cadrul lucrărilor de laborator contribuie la legarea învățămîntului cu producția.

СВЯЗЬ ЗНАНИЙ ХИМИИ С ПРОИЗВОДСТВОМ В ВЕЧЕРНЕЙ ШКОЛЕ

(Резюме)

Особенные условия работы в вечерней школе содействуют связи теоретических знаний с производством. Рабочие-учащиеся обладают определёнными знаниями и практическими навыками, связанными с их профессией, а также богатым производственным опытом. Этот опыт может и должен применяться на уроках.

Ввиду соединения теории с производством в порядке опыта, в преподавании химии применялись различные методы и приёмы: привлечение учащихся на различных видах урока, в особенности по проверке и закреплению знаний, чтобы отвечать на определённые вопросы, касающиеся способа применения на производстве знаний по химии; организация экскурсий на производство; привлечение рабочих-учащихся к конструкции инструментов, с помощью которых можно продемонстрировать технологические процессы и организацию лабораторных работ, для проведения химических операций, широко применяемых на производстве.

Эти экспериментальные методы и приёмы дали хорошие результаты, потому что рабочий учащийся, применяя таковые, сможет сделать органическую связь между теоретическими знаниями по химии и способом проведения различных производственных операций.

LA LIAISON DES CONNAISSANCES DE CHIMIE AVEC LA PRODUCTION

(Résumé)

Les conditions de travail spécifiques aux cours du soir facilitent la liaison des connaissances théoriques avec la production. Les ouvriers-élèves possèdent un quantum de connaissances et d'habitudes pratiques se rapportant à leur profession et une riche expérience de la production.

Cette expérience peut et doit être utilisée en classe. En vue de lier la théorie à la production dans l'enseignement de la chimique on a appliqué, à titre expérimental, des méthodes et des procédés tels que: l'entraînement des élèves durant les différentes étapes de la leçon, surtout au moment du contrôle et de la fixation, à répondre à certaines questions concernant la manière d'appliquer les connaissances de chimie à la production; l'organisation de visites dans la production; la confection de certains appareils à l'aide desquels on puisse démontrer divers procédés technologiques; l'organisation des travaux de laboratoire nécéssaires à certaines opérations chimiques ayant une large application dans la production.

Ces méthodes et procédés expérimentaux ont donné de bons résultats dans ce sens que les ouvriers-élèves ont réussi — après les avoir appliqué — à établir une liaison organique entre les connaissances théoriques de chimie et la manière d'effectuer les diverses opérations dans la production.

DESPRE STRUCTURA ȘI METODICA UNOR LECȚII DE MATEMATICI FRECVENTE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SERAL

MIHAI TIMOFTE și *ILIE ILASIEVICI*
Cercetători principali — Institutul de științe pedagogice

Cunoscînd importanța lecției — forma de bază în organizarea procesului de învățămînt — cadrele didactice de toate specialitățile, atît cele care predau în învățămîntul de zi, cît și cele de la seral, sînt preocupate de continua îmbunătățire a calității lecției, sub aspectul asigurării conținutului științific, al folosirii procedeelor și metodelor celor mai adecvate scopului urmărit în lecție și, în funcție de acest scop, se urmărește găsirea unui tip de lecție cu o structură ce se pretează cît mai bine specificului obiectului respectiv.

Procesul de învățămînt în școlile și secțiile serale nu diferă, în esența lui de cel din școlile de zi. Cu toate acestea, datorită condițiilor în care se desfășoară activitatea cu muncitorii-elevi, învățămîntul seral își are aspectele sale specifice.

Trebuie să avem în vedere, în primul rînd, faptul că muncitorii-elevi depun un efort mai mare pentru însușirea aceluiași volum de cunoștințe decît elevii de la cursurile de zi, dar într-un număr mai mic de ore. Deși predarea cunoștințelor de matematică se face la seral în 41 de săptămîni (perioada 1 septembrie—30 iunie), iar în învățămîntul de zi în 33 de săptămîni, totuși numărul anual de ore este mai mic și anume : clasa a VIII-a cu 21 de ore mai puțin, iar clasa a XI-a cu 34 de ore mai puțin. Diferența de ore la clasa a IX-a și a X-a este neînsemnată. Această situație impune o judicioasă repartizare a materiei în cadrul orelor. De aceea, reliefarea esențialului din lecție trebuie să constituie una din preocupările de bază ale profesorului. Acest lucru este pe deplin realizabil, deoarece elevii școlilor serale, în comparație cu cei de la zi, au o experiență de viață mai bogată, gîndirea dezvoltată și un anumit grad de independență. De asemenea, muncitorii-elevi de la școlile și secțiile serale, datorită vîrstei și experienței de viață și de producție, au unele trăsături morale și deprinderi formate și consolidate. Se remarcă la acești elevi interesul pentru activitatea școlară, posibilitatea de a deosebi esențialul de neesențial, principalul de secundar. Aceste considerente scot în evidență tocmai particula-

rităţile procesului de învăţământ la şcolile şi secţiile serale, particularităţi care impun, iar practica predării confirmă, faptul că multe lecţii, şi mai cu seamă cele de matematică, pot să aibă o structură oarecum diferenţiată faţă de cea a lecţiilor ce se predau în învăţământul de zi.

Pentru o activitate instructiv-educativă specifică şcolilor serale pledează, în afară de timpul mai scurt de care dispun elevii pentru însuşirea conţinutului matematicii prevăzut în programă, şi volumul de muncă independentă mai mare, în comparaţie cu celelalte obiecte de studiu. Elevii au nevoie de mai mult timp pentru exersare în vederea formării deprinderilor de calcul, pentru rezolvarea exerciţiilor şi problemelor în vederea dezvoltării judecăţii logice, iar timpul de care dispune muncitorul-elev este mult prea mic. De asemenea, în sprijinul unor lecţii de comunicare de noi cunoştinţe pentru disciplinele matematice, adaptate specificului învăţământului seral, ne vine şi nivelul de cunoştinţe ale muncitorilor-elevi, care, în comparaţie cu nivelul elevilor din aceleaşi clase de la zi, este oarecum diferit, mai cu seamă sub aspectul deprinderilor de calcul, al operativităţii în rezolvarea exerciţiilor şi problemelor, al folosirii regulilor şi formulelor matematice în lucrările independente. S-a putut constata, atît cu ocazia lucrărilor efectuate în clasă şi acasă, cît şi a lucrărilor scrise semestriale că muncitorii-elevi, deşi lucrează destul de bine la tablă, sub conducerea profesorului, cînd lucrează individual fac o serie de greşeli, atît de calcul — care datorită rezultatelor greşite nu le produc satisfacţie — cît şi de folosire neadecvată a anumitor relaţii şi reguli matematice.

În cursul anului şcolar 1960—1961, la anumite intervale, s-au dat cîteva lucrări scrise elevilor din două clase a IX-a de la o şcoală serală şi elevilor din clasa a IX-a de la o şcoală de zi. Conţinutul lucrărilor a constat din efectuarea unor exerciţii de algebră elementară din ce în ce mai complexe. De exemplu, li s-a dat elevilor să calculeze $\left(a^{-\frac{3}{4}}\right)^{\frac{2}{3}} = ?$ Pentru efectuarea acestui exerciţiu elevii trebuiau să aplice unele reguli îmbinate cu cîteva cunoştinţe de calcul. Li s-a cerut apoi să calculeze $\sqrt[3]{-1} = ?$ Pentru rezolvarea acestui exerciţiu, mai complex decît primul, elevii trebuiau să posede şi să aplice mai multe reguli şi cunoştinţe. În sfîrşit, un alt exerciţiu pe care au trebuit să-l rezolve a fost:

$$\lg x = 4 \lg 5 + \lg 7 - 3 \lg 11.$$

Din analiza lucrărilor efectuate de către elevii claselor a IX-a de la seral şi a celor din clasa a IX-a de la zi s-a putut constata că numărul greşelilor săvîrşite de elevii de la seral a fost mai mare decît cel al elevilor de la zi în rezolvarea exerciţiilor simple. Nu acelaşi lucru îl putem spune cînd s-a pus problema judecării diferitelor probleme şi exerciţii complexe.

Deoarece se urmăreşte ca în cadrul procesului de învăţământ, muncitorul-elev să-şi formeze cît mai solide deprinderi de calcul, să-şi însuşească cît mai temeinic cunoştinţele teoretice necesare în activitatea practică, pre-

cum și să nu mai existe diferențe între nivelul de pregătire al elevilor de la școlile serale și al celor de la zi, în cercetarea noastră am pornit de la următoarea ipoteză:

Dacă în lecția de comunicare de noi cunoștințe la disciplinele matematice în școlile serale se va afecta un timp mai mare verigilor „verificare" și „fixare", față de cele cîteva minute ce se acordă în școlile de zi, cu scopul ca în prima verigă să se reamintească toate regulile, relațiile și teoremele necesare în veriga a doua („comunicare de noi cunoștințe"); dacă în fixare se va ține seama de cele două laturi ale ei — „fixarea prin repetare" și „fixarea prin aplicație", în scopul reținerii cît mai corecte a regulilor și teoremelor și a efectuării a cît mai multor exerciții și probleme; dacă în toate cele trei verigi ale lecției, și mai cu seamă în prima și ultima, va fi folosită repetarea, în vederea înțelegerii lecției, a formării deprinderilor de calcul, a obișnuirii elevilor cu munca independentă, cu studiul individual — se realizează o mai temeinică însușire a materiei și se formează temeinice deprinderi de calcul.

Ne-am oprit deci la lecția mixtă cu trei verigi și anume:

I. recapitularea și verificarea însușirii cunoștințelor din lecțiile precedente;

II. comunicarea de noi cunoștințe;

III. fixarea cunoștințelor, cu cele două laturi ale acesteia — fixarea prin repetare și fixarea prin aplicații.

În această structură a lecției, diferențiată de cea din învățămîntul de zi prin precizările aduse în ipoteza dată mai sus, se vor folosi procedee și metode care să înlocuiască, în parte, lipsa de timp pentru studiu individual. De asemenea, se urmărește dezvoltarea continuă a interesului elevilor pentru lecție prin claritatea demonstrațiilor, prin înlăturarea unor amănunte, urmînd să li se formeze și dezvolte anumite priceperi și deprinderi prin cît mai multe aplicații în cadrul lecției.

În cercetarea întreprinsă de noi urmărim verificarea ipotezei de la care am plecat, deci eficiența sau neeficiența unei asemenea lecții de matematică, cu scopul ca prin concluziile la care vom ajunge să venim în sprijinul cadrelor didactice de la școlile și secțiile serale. Pentru aceasta, în cursul anului școlar 1960—1961, în predarea disciplinelor matematice în școlile medii muncitorești „23 August", „Grigore Preoteasa" și secția serală a școlii nr. 15 din București, am experimentat tipul de lecție despre care am vorbit mai sus. Această structură a lecției a fost folosită în predarea anumitor teme de geometrie și algebră, într-o singură oră, la cîte o clasă a VIII-a și a IX-a, cît și în predarea unor teme de geometrie, algebră și trigonometrie, în cîte două ore consecutive, la o clasă a X-a. De la începutul experimentului s-au fixat, la aceleași școli, clase de control la care nu s-a intervenit experimental în predare. La aceste clase profesorul a folosit lecția mixtă cu toate verigile, circa 80% din timp fiind folosit pentru comunicare de noi cunoștințe. Cercetarea noastră a început în octombrie 1960 și va continua și în anul școlar 1961—1962. Cercetarea a fost concepută pentru toate clasele școlii medii (a VIII-a, a IX-a, a X-a și a XI-a), urmînd a se strînge materialul faptic pentru fiecare clasă.

Metodele pe care le-am folosit și le vom folosi în cercetarea noastră sînt: *experimentul pedagogic* (s-au elaborat și experimentat mai multe planuri de lecție privind predarea anumitor teme, planuri ce reflectă structura lecției urmărită de noi [1]); *observația* (modul cum s-au desfășurat lecțiile predate după planul experimental); *studierea rezultatelor activității elevilor* (lucrări scrise semestriale, lucrări de control).

Potrivit ipotezei de la care am plecat, am căutat, pe cît a fost posibil, să acordăm celor trei părți ale lecției experimentale același număr de minute din oră sau din totalul celor două ore cuplate.

Ni s-ar putea reproșa că, prin această dozare a timpului pentru fiecare din verigile lecției, s-ar diminua importanța verigii de mijloc: „comunicarea noilor cunoștințe". Explicația este însă alta: dacă în prima verigă nu facem decît o verificare a lecției precedente și o pregătire succintă a temei ce avem de predat, urmînd ca în cadrul „comunicării de noi cunoștințe", să facem mereu apel la elevi pentru a reaminti anumite relații, teoreme, formule necesare în timpul explicației, timpul pentru „comunicarea de noi cunoștințe" va fi mult mai mare decît cel afectat celorlalte verigi. În cazul în care în prima verigă a lecției amintim toate relațiile de care avem nevoie în lecția nouă și le scriem într-un colț al tablei, nu vom mai fi nevoiți să pierdem timp cu revenirea asupra lor în comunicare, iar timpul necesar pentru a doua verigă va fi mai mic. În urma unei asemenea verificări și pregătiri, înțelegerea lecției noi va fi mult mai bine asigurată.

Sîntem de părere că de modul în care este realizată și pregătită de profesor această primă etapă a lecției, depinde unitatea verigii „comunicarea de noi cunoștințe", precum și reușita lecției în general. Acest mod de lucru l-am considerat necesar și pentru faptul că muncitorii-elevi, deși au o mai mare maturitate de gîndire, lucrează mai încet, datorită vocabularului matematic nedezvoltat, lipsei de exercițiu etc. În această primă parte a lecției — „Recapitularea și verificarea cunoștințelor din lecțiile precedente" — am căutat să antrenăm cît mai mulți elevi din clasă, oprindu-ne îndeosebi la conținutul teoremelor, la consecințele diferitelor relații, la posibilitățile de aplicare în practică. Controlînd cunoștințele elevilor, am insistat și asupra unor elemente însușite de ei în lecții mai îndepărtate sau chiar în anul precedent, elemente necesare bunei desfășurări a verigii următoare a lecției — „comunicare de noi cunoștințe".

De pildă, la clasa a X-a, înainte de a trece la demonstrarea teoremei „Dacă o dreaptă este perpendiculară pe două drepte neparalele conținute în plan, atunci ea este perpendiculară pe plan", o dată cu verificarea cunoștințelor în legătură cu unghiul a două drepte în spațiu, s-a cerut elevilor să-și amintească relația lui Stewart, relație care urma să fie folosită în demonstrația mai sus menționată. Elevii și-au amintit-o imediat pentru că relația lui Stewart fusese predată în clasa a IX-a. Cu ajutorul ei s-au putut calcula, la timpul respectiv, medianele unui triunghi, calculul bisectoarelor interioare ale unui triunghi, relații ce le-au fost utile apoi, cînd au efectuat exerciții

[1] Vezi în anexă două planuri de acest fel.

aplicative. Pentru demonstrarea teoremei de mai sus, puteam să ne sprijinim pe egalitatea triunghiurilor și ajungeam la același rezultat. Am preferat să folosim relația lui Stewart, cu care ocazie elevii muncitori și-au amintit demonstrația, au scos relația și au utilizat-o în demonstrarea teoremei. Totodată, amintindu-și teorema lui Pitagora, directă și reciprocă, ei au aplicat calculul algebric la geometrie.

Tot la clasa a X-a, înainte de a demonstra teorema diagonalei (teorema lui Pitagora) pentru paralelipipedul dreptunghic — „Într-un paralelipiped dreptunghic, diagonala la pătrat este egală cu suma pătratelor celor trei dimensiuni"—, spre a putea vorbi muncitorilor-elevi și de paralelipipedul drept (adică despre paralelipipedul a cărui bază este un paralelogram), despre relația cu ajutorul căreia vom putea afla valoarea diagonalei și a unui astfel de paralelipiped, elevilor li s-a cerut să-și amintească de relația $D^2 + d^2 = 2\ (L^2 + l^2)$ într-un paralelogram. Pentru a nu se folosi relația în mod mecanic, unii dintre elevi, ne mai amintindu-și cum se deduce ea și ce cunoștințe matematice se folosesc pentru deducere (de altfel muncitorii-elevi, datorită experienței lor de viață și din dorința de a aplica în practică cunoștințele teoretice însușite la școală, nici nu se mulțumesc cu asemenea procedee), au aplicat „teorema lui Pitagora generalizată" pentru aflarea diagonalelor unui paralelogram, demonstrînd că „Într-un paralelogram, suma pătratelor diagonalelor este egală cu suma pătratelor laturilor". După ce și-au amintit relația care există între laturile și diagonalele paralelogramului, ei au putut afla cu ușurință diagonalele paralelipipedului drept.

În cadrul cercetării noastre la Școala medie serală „23 August" din București, la clasa a VIII-a, în primul semestru al anului școlar 1960—1961, pentru a pregăti expunerea cunoștințelor din lecția „Valoarea numerică a unei fracții algebrice", s-a procedat în felul următor: după ce s-a efectuat la tablă exercițiul

$$\left(\frac{2x}{x+2} + \frac{2x}{6-3x} + \frac{8x}{x^2-4}\right) : \frac{x-4}{x-2}$$

profesorul s-a adresat clasei cu întrebarea: Ce cunoștințe s-au folosit la efectuarea acestui exercițiu?

Elevii au precizat că s-au folosit următoarele cunoștințe:

— închiderea în paranteză a unor termeni cu semnul minus în fața parantezei: $6 - 3x = -(3x - 6)$;

— descompunerea în factori a diferenței a două pătrate: $x^2 - 4 = (x-2)(x+2)$ și descompunerea în factori, prin darea factorului comun;

— aflarea numitorului comun (cel mai mic multiplu comun) al mai multor binoame: $x+2,\ x-2,\ x^2-4$;

— înmulțirea unui monom cu un binom și înmulțirea a trei factori: $2x\ (x-2) \cdot 3$;

— reducerea termenilor asemenea;

— simplificarea fracțiilor etc.

De obicei, enumerarea cunoștințelor nu se face în ordinea folosirii lor la efectuarea exercițiului, dar acest fapt nu stînjenește repetarea cunoștințelor legate de rezolvarea exercițiului.

O astfel de repetare și verificare antrenează în muncă pe toți elevii, le activizează atenția, contribuie la lichidarea lacunelor, la aprofundarea și fixarea cunoștințelor învățate etc. Mai mult decît atît, dacă se are în

vedere repetarea în cele două verigi ale lecției, acest lucru duce sigur la o mai bună înțelegere și la o însușire mai temeinică a cunoștințelor.

După o asemenea pregătire, în care accentul s-a pus pe repetarea teoremelor, a relațiilor ce sînt absolut necesare desfășurării lecției, *s-a trecut la „comunicarea de noi cunoștințe"*. Despre această verigă nu ne-am propus să vorbim pe larg. De aceea ne-am referit numai la conținutul ei, care în cazul nostru a constat din demonstrarea teoremelor.

1. *„Dacă o dreaptă este perpendiculară pe două drepte neparalele conținute în plan, atunci ea este perpendiculară pe orice dreaptă din plan, adică este perpendiculară pe plan"* ;

2. „Teorema diagonalei într-un paralelipiped dreptunghic" ;

3. „Găsirea valorii numerice a unei fracții algebrice".

În timpul comunicării noilor cunoștințe, elevii au participat activ. Ei și-au amintit repede relația ce există între diagonala unui paralelipiped dreptunghic și cele trei dimensiuni ($D^2 = L^2 + l^2 + h^2$) ; au făcut diferențierea între modul cum vor proceda în aflarea diagonalei paralelipipedului drept etc.

Înțelegerea demonstrațiilor și reținerea relațiilor rezultate le-au dat posibilitatea să rezolve cu ușurință ceea ce li s-a cerut *în momentul al treilea al lecției*, adică în fixarea prin repetare (fixarea teoremelor) și fixarea prin aplicații (aplicarea relațiilor obținute prin demonstrație).

Pentru a asigura eficiența momentului fixării, am căutat, în cadrul cercetării, să îmbinăm cele două laturi ale acestei verigi a lecției : fixarea prin repetare și fixarea prin aplicație.

De exemplu, la lecția de trigonometrie „Despre relațiile între funcțiile trigonometrice ale arcelor complementare, suplimentare, arce care diferă printr-un semicerc (180°) sau a căror sumă este egală cu 2 radiani (360°)", după fixarea prin repetare, a teoremelor și a consecințelor, am asigurat înțelegerea și memorarea lor temeinică, folosind exerciții aplicative în legătură cu fiecare relație în parte. Pe baza relațiilor însușite, elevii au efectuat exerciții de reducere la primul cadran a funcțiilor trigonometrice ale unui arc pozitiv sau negativ, cu extremitatea în cadranele I, II, III și IV.

Exercițiile aplicative, pe lîngă faptul că aduc o contribuție substanțială la înțelegerea deplină a teoremelor, relațiilor și formulelor, subliniază utilitatea practică a celor învățate. Astfel, în cadrul cercetării noastre, la lecția „Suma puterilor asemenea a primelor n numere naturale", după ce li s-a explicat elevilor ce reprezintă S_1 ; S_2 ; S_3 ; S_4 ; ... S_k și s-a ajuns la formula de recurență pentru aflarea lui S_k, iar cu ajutorul ei s-au putut verifica, în fixarea prin aplicații, relațiile găsite pentru $S_1 : S_2 : S_3$ ... elevii nu numai că au înțeles mai bine cele predate dar și-au dat seama și de utilitatea practică a acestor cunoștințe.

În procesul de învățare a matematicii un rol foarte important îl au exercițiile și problemele. Nu se poate concepe predarea și însușirea matematicii fără rezolvarea de exerciții și probleme. Noțiunile și cunoștințele matematice se *întregesc*, se *clarifică* și se *consolidează* prin efectuarea a cît mai multor exerciții și probleme. De aceea am găsit necesar *să le alegem cu multă grijă* în vederea însușirii cît mai temeinice a materiei

predate și a formării deprinderilor de calcul. Aceste exerciții le-am rezolvat în clasă în cadrul verificării și fixării sau le-am dat ca temă pentru acasă (în unele cazuri și la lucrările scrise de control).

Din mulțimea de probleme și exerciții care se găsesc în manuale, în diferite culegeri de probleme, în revistele de specialitate etc., am ales probleme pentru fiecare lecție în parte, potrivit specificului clasei; atît teoretice, de demonstrație, dar mai cu seamă probleme și exerciții cu date numerice și literale. Cercetarea noastră a scos în evidență faptul că muncitorii-elevi înțeleg (acest aspect este valabil și pentru elevii de la zi) și își însușesc mai ușor cunoștințele de matematică dacă se respectă o anumită gradare în rezolvarea problemelor noi, de la exercițiile cu date numerice la cele cu date literale și, la sfîrșit, probleme teoretice.

Iată succesiunea exemplelor propuse de noi la clasa a IX-a, cu ocazia cercetării, în semestrul I al anului școlar 1960—1961.

a) În triunghiul ABC se iau punctele M pe $\overline{AB}$ și N pe $\overline{AC}$, astfel ca să avem

$$\overline{AN} = 2{,}7 \text{ cm}; \quad \overline{NC} = 1{,}8 \text{ cm}; \quad \overline{AM} = 3{,}6 \text{ cm și } \overline{MB} = 2{,}4 \text{ cm}.$$

Să se precizeze dacă dreapta MN este sau nu paralelă cu latura BC.

(Se constată că avem: $\frac{3{,}6}{2{,}4} = \frac{2{,}7}{2{,}8}$ deci MN ∥ BC).

b) În triunghiul ABC se iau punctele M pe $\overline{AB}$ și N pe $\overline{AC}$, astfel ca să avem: $AN = a$ (cm) $\overline{NC} = b$ (cm) $\overline{AM} = 2a$ (cm) și $\overline{MB} = 2b$ (cm). Să se precizeze dacă dreapta MN este sau nu paralelă cu latura BC.

(Se arată că avem: $\frac{a}{b} = \frac{2a}{2b}$, deci MN ∥ BC).

c) În triunghiul ABC se notează cu M mijlocul lui AB și cu N mijlocul AC. Să se precizeze poziția dreptei MN față de latura BC.

(Se arată că avem: $\frac{\frac{c}{2}}{\frac{c}{2}} = \frac{\frac{b}{2}}{\frac{b}{2}}$, deci MN ∥ BC).

d) În triunghiul ABC se împarte latura AB în trei părți egale prin punctele M și P, iar latura $\overline{AC}$ se împarte în trei părți egale prin punctele N și Q.

Să se precizeze poziția dreptelor $\overline{MN}$ și $\overline{PQ}$ față de $\overline{BC}$.

(Se arată că avem: $\frac{\frac{a}{3}}{\frac{2a}{3}} = \frac{\frac{b}{3}}{\frac{2b}{3}}$, deci MN ∥ BC) etc.

Această succesiune în gradarea problemelor dirijează gîndirea elevilor de la concret către abstract.

În alegerea problemelor teoretice, ne-am orientat după modul în care era formulată întrebarea problemei. De multe ori aceasta este în așa fel formulată încît, pentru rezolvarea problemei sînt necesare unele cunoștințe intermediare, pe care elevii muncitori nu le găsesc ușor. De aceea,

în cadrul cercetării s-au introdus întrebări ajutătoare care să dirijeze gîndirea elevilor spre rezolvarea problemelor.

Exemplificăm printr-o problemă dată la clasa a VIII-a, în cadrul experimentului: „In cercul O se înscrie triunghiul ABC și fie D punctul diametral opus lui A. Notăm cu H ortocentrul triunghiului ABC și cu A′ mijlocul laturii BC. Să se demonstreze că punctele H, A′ și D sînt așezate în linie dreaptă".

Pentru demonstrarea coliniarității celor trei puncte, a fost necesară stabilirea unor propoziții intermediare, care nu puteau fi găsite ușor de elevi. Astfel, a trebuit să arătăm că dreptele BH și CD sînt paralele, că dreptele CH și BC sînt de asemenea paralele, că patrulaterul HBDC este paralelogram, că punctele H, A′, D sînt pe diagonala HD. Pentru a ușura demonstrarea teoremei a fost necesară descompunerea întrebării inițiale într-o serie de întrebări ajutătoare, care să indice etapele demonstrării. Acest lucru l-am găsit just, deoarece desfășurarea raționamentului în timpul rezolvării problemei este mult influențat de formularea și de prezentarea intuitivă a întrebării [1].

Rezultatele cercetării întreprinse de Mansurov întăresc concluzia cu privire la descompunerea întrebării principale într-o serie de întrebări ajutătoare. Cu ocazia rezolvării exercițiilor sau problemelor, cercetarea noastră ne-a arătat că nu trebuie să ne mărginim la simpla rezolvare mecanică a exercițiului sau a problemei de către muncitorul-elev la tablă, ci să asigurăm participarea activă a elevilor din clasă la această rezolvare. De aceea, în cadrul cercetării, am căutat să precizăm și să respectăm unele etape în metodica rezolvării problemei:

— studierea și însușirea enunțului exercițiului sau problemei;

— analiza exercițiului sau a problemei și schițarea planului de rezolvare;

— rezolvarea propriu-zisă;

— evidențierea ideilor principale și enumerarea cunoștințelor matematice folosite în rezolvarea exercițiului sau a problemei.

In cercetarea efectuată de noi la școlile serale pentru rezolvarea exercițiilor și a problemelor, am parcurs etapele expuse mai sus, deoarece acestea constituie o condiție în înțelegerea și găsirea relațiilor dintre datele problemei.

Respectarea acestor etape în rezolvarea exercițiilor și a problemelor sprijină în foarte mare măsură îmbogățirea, înțelegerea în însușirea cunoștințelor de matematică, precum și consolidarea lor.

Procedînd astfel se realizează un deziderat foarte important pentru învățămîntul seral: să se învețe ceea ce este esențial, și din puțin să se însușească mult.

---

[1] In lucrarea „Dependența rezolvării de formularea și prezentarea intuitivă a problemei" de N. S. Mansurov (publicată în volumul „Procesul gîndirii și legile analizei, sintezei și ale generalizării", Editura Academiei de științe a U.R.S.S., Moscova, 1960) se spune: „cursul faptic al rezolvării problemei (a procesului de gîndire) este determinat nu numai de structura logică a problemei, care determină conținutul problemei, ci depinde și de formularea problemei, iar în cazurile cînd problema este însoțită de figură — depinde de interpretarea conținutului ei intuitiv" (p. 167).

Prin rezolvarea anumitor probleme de matematică se realizează, în etapa fixării, una din principalele sarcini ale școlii serale: deprinderea elevilor de a aplica în practică, în viață cunoștințele lor teoretice.

Acest lucru ne-a preocupat în metodica rezolvării problemelor și înclinăm să credem că este bine să se treacă de la problemele concrete la cele teoretice, iar rezolvarea problemelor teoretice, abstracte să fie urmată de interpretări și aplicații cu caracter practic.

Potrivit acestei orientări am dăt spre rezolvare problema: „Într-un vas de formă cilindrică, cu diametrul bazei de 2 dm și înălțimea de 3 dm, se introduce o placă pătrată foarte subțire, în așa fel ca o latură a pătratului să fie coardă în cercul de bază, iar latura opusă să fie coardă în cercul superior. Se cere mărimea laturii pătratului".

Înainte de a rezolva problema, am evidențiat unele considerente de ordin practic. Astfel, pe baza observațiilor, s-a precizat că latura pătratului trebuie să fie mai mică decît diametrul cercului și mai mare decît înălțimea vasului. Deci, în cazul problemei de mai sus, nu există nici o soluție, deoarece înălțimea vasului trebuie să fie mai mică decît diametrul bazei. Cerințele practice impun ca înălțimea vasului să fie mai mică decît diametrul bazei.

Am trecut apoi la rezolvarea problemei cu date numerice care îndeplinesc condițiile de mai sus. S-au fixat: diametrul bazei de 14 dm, iar înălțimea de 8 dm. Cu ajutorul relațiilor metrice într-un triunghi dreptunghic s-a calculat lungimea laturii pătratului și s-a obținut rezultatul de 11,4 dm.

Fiindcă matematica cercetează posibilitățile de rezolvare în general, am procedat la rezolvarea problemei cu date literale, și anume: „Într-un vas de formă cilindrică, avînd diametrul bazei egal cu d și înălțimea h, se introduce o placă pătrată, în așa fel ca latura x a pătratului să fie coardă în cercul de bază, iar cea opusă să fie coardă în cercul superior al vasului. Se cer:

a) latura pătratului în funcție de d și h;

b) ce condiții trebuie să îndeplinească d și h pentru ca problema să fie posibilă?

Notîndu-se cu x latura pătratului, se ajunge, pe baza calculului, la relația $x=\sqrt{\frac{h^2+d^2}{2}}$, care exprimă latura pătratului în funcție de d și h. Pentru a răspunde la a doua întrebare, se cere o îmbinare a teoriei cu practica. Dacă ne concentrăm atenția numai asupra expresiei matematice a laturii, observăm că sub radical avem o sumă de pătrate, deci se poate afirma că problema este totdeauna posibilă, indiferent de valorile lui d și h.

Dar din cercetarea atentă a calculului și în conformitate cu cerințele concrete ale problemei, se ajunge la concluzia că latura pătratului trebuie să fie mai mică decît diametrul vasului. Astfel se confirmă din nou concluzia că prin cunoașterea teoriei ni se deschid noi perspective în înțelegerea mai adîncă a problemelor practice, după cum problemele practice sprijină înțelegerea noțiunilor teoretice.

★

Cercetarea noastră a urmărit eficiența unor lecții de comunicare cu trei verigi în predarea disciplinelor matematice la școlile serale, fiecărei verigi acordîndu-i-se aproximativ același număr de minute, în cadrul lecției de 50 minute. Atunci cînd s-au folosit ore cuplate, pentru anumite

lecții [1] în ora întîi s-au desfășurat verigile unul și doi, iar ora a doua a fost folosită pentru fixarea (repetarea relațiilor, teoremelor, regulilor, efectuarea de exerciții și probleme în vederea deprinderii elevilor cu munca independentă).

Vom încerca să tragem cîteva concluzii în legătură cu lecția experimentată de noi pentru învățămîntul seral. Aceste concluzii au un caracter preliminar, deoarece cercetarea noastră continuă și în anul școlar 1961—1962.

1. Din experimentarea unui important număr de lecții în care s-au predat diferite teme la cele trei clase (a VIII-a, a IX-a și a X-a) ale școlilor medii muncitorești „23 August", „Grigore Preoteasa" și a secției serale a Școlii nr. 15, lecții în care s-a afectat primei verigi — verificarea și recapitularea cunoștințelor — un timp de circa o treime din ora de 50′ sau o jumătate de oră în cadrul orelor cuplate, s-a putut realiza o verificare mai serioasă a cunoștințelor mai multor elevi din clasă, precum și o pregătire minuțioasă a verigii a doua — „comunicarea de noi cunoștințe".

2. După o asemenea recapitulare, verificare și pregătire — care au constituit prima verigă a lecției — veriga a doua, „comunicarea de noi cunoștințe" s-a putut realiza într-un timp de aproape o treime din ora de 50′ sau un sfert din ora de 100′, cu rezultate bune și parcurgîndu-se toate cunoștințele planificate și fără a i se diminua importanța pe care o are în lecție. S-a ajuns la acest rezultat și prin faptul că la comunicare s-a dezvoltat interesul elevilor printr-o pregătire temeinică.

3. Fixarea prin repetare și fixarea prin aplicații în cadrul lecției mixte cu trei verigi, căreia i s-a acordat o treime din lecția de 50′ și o oră la lecția cu două ore cuplate, au dus la următoarele rezultate: regulile și teoremele au fost bine însușite de către elevi. S-au efectuat o serie de exerciții care au dus la formarea deprinderilor de calcul, la rezolvări de exerciții și probleme care obișnuiesc pe elevi cu munca individuală independentă. Acest mod de fixare a contribuit la o însușire mai temeinică a cunoștințelor, în general, elevii prezentîndu-se mai bine pregătiți de la o lecție la alta, cu tot timpul lor limitat pentru studiu individual.

4. În cele două verigi ale lecției experimentate de noi, repetarea a constituit mijlocul de însușire a regulilor și teoremelor, iar aplicațiile mijlocul de formare a deprinderilor de calcul, de însușire a cunoștințelor.

Aceste cîteva concluzii preliminare extrase în urma rezultatelor obținute în cadrul cercetării noastre, ne propunem să le verificăm în anul școlar 1961—1962, pentru ca, pe baza rezultatelor obținute prin verificare și a materialului faptic nou cules să le putem generaliza.

---

[1] a) Teorema celor 3 perpendiculare și reciprocele ei.
b) Reducerea la primul cadran.
c) Arce care corespund la o funcție trigonometrică dată.
d) Formula binomului lui Newton.
e) Formula de rezolvare a ecuației de gr. II.

ANEXA 1

Prezentăm mai jos planul lecţiei mixte cu trei verigi ţinută la clasa a VIII-a, în ziua de 18 februarie 1961.

I. **Tema lecţiei: Coarde şi arce. Dependenţa dintre ele** (a doua lecţie din capitolul „Cercul").

II. **Desfăşurarea lecţiei:**

Lecţia începe cu întrebări şi unele probleme simple, care se rezolvă oral:

— Cum putem formula definiţia cercului? (Se vor da două definiţii: ca o curbă cu anumite proprietăţi şi ca loc geometric).

— Daţi exemple de obiecte care au formă de cerc (buza paharului, roţile etc.).

— Putem identifica exemplele date cu figura geometrică de cerc? (Da, ca o abstractizare).

— Cînd putem considera că un cerc este determinat? (Dacă se dă centrul şi raza sau trei puncte).

— Cînd putem spune că două cercuri sînt egale? (Se cere definiţia generală a egalităţii a două figuri).

— Ce numim rază? Dar diametru? Ce legătură există între rază şi diametru? Cîte diametre se pot duce la un cerc?

Problemă orală: Dacă se dă ca diametru un segment AB, cîte cercuri se pot duce (desena)? (Unul). De ce?

— Ce poziţie poate avea un punct faţă de cerc?

— Ce poziţie poate avea o dreaptă faţă de un cerc? (2—3 elevi, care au răspuns bine la mai multe întrebări, se notează în catalog).

Problemă orală: Se dau două puncte pe cerc. Cîte coarde şi cîte arce determină ele? (O coardă şi două arce).

— Ce numim unghi la centru? Ce teoremă cunoaşteţi în legătură cu unghiul la centru şi arcul corespunzător? (Teorema directă şi reciprocă se demonstrează prin suprapunere).

Se trece la „comunicarea de noi cunoştinţe":

— Vom vedea ce legătură putem stabili între coarde şi arce în acelaşi cerc sau în cercuri egale. Considerăm arcele mai mici decît un semicerc.

Profesorul explică şi desenează în acelaşi timp: luăm un cerc O şi ducem două coarde egale $\overline{AB} = \overline{CD}$. Ce putem spune despre cele două triunghiuri AOB şi DOC? (Un elev răspunde că cele două triunghiuri sînt egale). Se cere justificarea (Au laturile respective egale).

Se deduce că $\overset{\frown}{AMB} = \overset{\frown}{OND}$, deoarece la unghiuri la centru egale corespund arce egale.

Un elev repetă enunţul teoremei: „În acelaşi cerc, la coarde egale corespund arce egale".

Profesorul arată că demonstraţia este valabilă şi dacă în locul unui cerc se iau două cercuri egale.

Se repetă, de către un alt elev, teorema sub forma generală: „În acelaşi cerc sau în două cercuri egale, la coarde egale corespund arce egale".

Profesorul numeşte un alt elev ca să formuleze reciproca teoremei. Se trece la demonstrarea reciprocei, procedîndu-se în sens invers: presupunem mai întîi că arc AMB = arc CND şi deci rezultă că unghiurile la centru corespunzătoare sînt egale: de unde $\widehat{CAB} = \widehat{OCD}$, şi apoi că $\overline{AB} = \overline{CD}$.

Se repetă de către un elev teorema directă și reciprocă.

Profesorul subliniază că teoremele precedente se folosesc la construirea a două arce egale sau a două coarde egale în același cerc sau în cercuri egale. Se arată practic cu ajutorul compasului.

Apoi se trece la demonstrarea teoremei: „Diametrul perpendicular pe o coardă împarte coarda și arcele pe care ea le subîntinde în două părți egale".

Demonstrarea se face cu ajutorul elevilor.

Se repetă de către elevi mersul demonstrației.

Profesorul arată că această teoremă se va aplica la lecția viitoare, cînd se va studia legătura ce există între mărimile coardelor și distanțele lor la centru. Se cere formularea teoremei reciproce și se demonstrează cu ajutorul elevilor.

Pentru acasă se recomandă:

— studierea paragrafelor 69, 71, 74 din manual (cu privire la cele aplicate);

— rezolvarea problemei 164 din manual.

Se repetă din nou cele patru teoreme, se schițează demonstrația lor și se scot în evidență legăturile respective (repetarea teoremelor se face concomitent cu desenarea figurilor la tablă).

ANEXA 2

Clasa a IX-a

(7 septembrie 1960)

I. *Tema lecției*: Teorema dreptelor paralele care determină segmente egale pe o secantă (prima lecție de geometrie în clasa a IX-a).

II. *Desfășurarea lecției:*

Profesorul începe lecția cu următoarele întrebări:

— Ce numim teoremă? (Se repetă de 1—2 elevi definiția teoremei).

— Dați cîteva exemple de teoreme. (2—3 elevi dau exemple, alții enunță teoremele respective).

— Din cîte părți se compune o teoremă? (Se accentuează de către profesor că teorema are două părți: ipoteza și concluzia).

— Care sînt criteriile de egalitate ale triunghiurilor oarecare? (2—3 elevi repetă cele trei criterii).

— Care este definiția paralelogramului? (2—3 elevi repetă).

— Ce proprietăți are paralelogramul? (Elevii repetă proprietățile paralelogramului).

— Cine cunoaște teorema dreptelor paralele tăiate de o secantă? (1—2 elevi repetă).

Se enunță teorema referitoare la unghiuri cu laturile respective paralele. (1—2 elevi repetă).

Profesorul enunță teorema: se dau mai multe drepte paralele D_1, D_2, D_3, D_4, care determină pe o secantă oarecare segmente egale $\overline{AB} = \overline{BC} = \overline{CD}$; se cere să arătăm că dreptele paralele vor determina segmente egale pe orice altă secantă. În timp ce profesorul enunță teorema, face și desenul.

— Care este ipoteza acestei teoreme ? (2—3 elevi repetă ipoteza).

Dar care este concluzia ? (2—3 elevi repetă concluzia).

— Pentru a arăta că două segmente sînt egale, cum se procedează în mod obişnuit ? (se încadrează segmentele în triunghiuri şi apoi se arată egalitatea triunghiurilor, folosind criteriile de egalitate).

Profesorul duce paralelele respective pentru a forma două triunghiuri (după indicaţiile date în manual).

Profesorul se adresează clasei : cum se poate arăta că cele două triunghiuri sînt egale ? (2—3 elevi repetă demonstrarea).

— Ce cunoştinţe s-au folosit în această demonstrare ? (mai mulţi elevi răspund).

Profesorul accentuează : Da, s-au folosit cunoştinţele :

— un criteriu de egalitate a triunghiurilor oarecare ;
— definiţia paralelogramului ;
— proprietatea paralelogramului ca laturile opuse să fie egale ;
— că unghiurile corespondente sînt egale ;
— că unghiurile cu laturile respectiv paralele sînt egale.

Se rezolvă oral problemele :

a) Dacă într-un triunghi o latură este împărţită în 4 părţi egale şi prin punctele de diviziune se duc drepte paralele la latura a doua, atunci ele vor împărţi în 4 părţi egale şi latura a treia.

b) Dreapta care trece prin mijlocul unei laturi şi este paralelă cu a doua latură va trece sigur şi prin mijlocul laturii a treia.

Mai mulţi elevi sînt antrenaţi la rezolvarea acestor probleme.

Lecţia se încheie cu indicaţia de a se citi paragrafele respective din manual şi cu recomandarea de a se rezolva probleme din manual.

О СТРУКТУРЕ И МЕТОДИКЕ ЧАСТЫХ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ В ВЕЧЕРНЕЙ ШКОЛЕ

(Резюме)

В статье авторы рассматривают смешанный урок, состоящий из трёх частей: **проверка знаний и повторений, сообщение о новых знаниях и закрепление посредством повторения и упражнений.**

На уроке в 50 минут, авторы статьи посвящают приблизительно одну треть времени каждому из этих частей, а когда представляются более трудные темы—два часа подряд.

Первый час уходит на проверку и сообщение о новых знаниях, а второй час на закрепление посредством повторений и упражнений.

Из проведенного исследования вытекает, что если в трёх частях урока, и, в особенности, в первой и последней части (проверка и закрепление) *применяется повторение в целях понятия урока, формирования и закрепления навыков вычисления, приучение рабочих учащихся к самостоятельной работе и индивидуальному обучению, осуществляется более глубокое усвоение материала и формируются прочные навыки вычисления.*

LA STRUCTURE ET LA MÉTHODOLOGIE DE CERTAINES LEÇONS DE MATHÉMATIQUES, UTILISÉES FREQUEMMENT AUX COURS DU SOIR

(Résumé)

L'article s'occupe de la leçon mixte à trois anneaux — contrôle *et* révision, communication de nouvelles connaissances, fixation — *à l'aide de la révision et des exercices d'application.*

Les auteurs de l'article affectent presque le tiers d'une leçon de 50 minutes à chaque anneau, et lorsque — pour traiter certains thèmes plus complexes — ils recommandent l'emploi de deux heures consécutives, la première heure est destinée à la vérification et à la communication des connaissances nouvelles, la seconde servant à fixer ces connaissances à l'aide de la répétition et des applications.

Il résulte de la recherche entreprise que si l'on utilisait davantage la répétition, surtout pendant la première et la dernière étape (celles de la vérification *et de la* fixation*) on pourrait réaliser une meilleure compréhension de la leçon et de plus solides habitudes de calcul, d'activité indépendante et d'étude individuelle, aboutissant à l'acquisition de connaissances plus durables et plus variées.*

METODE ȘI PROCEDEE DE ACTIVIZARE A PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV LA LECȚIILE DE ȘTIINȚE NATURALE ȘI GEOGRAFIE

BÂRGĂOANU PETRE, CSENGERI ECATERINA, POPOVICI ELENA
Cercetători principali la Institutul de științe pedagogice

În cadrul cercetărilor complexe îndreptate spre găsirea unor căi și mijloace capabile să contribuie la ridicarea eficienței lecțiilor în învățământul mediu seral, necesitatea studierii metodelor și procedeelor de activizare a lecțiilor de științele naturale și de geografie a apărut în urma analizei unor greutăți întîmpinate de profesori la aceste lecții.

În prima parte a cercetării noastre[1], destinată efectuării unor observații asupra desfășurării procesului instructiv-educativ în învățământul seral, s-a constatat că profesorii de specialitate folosesc cu precădere metoda expunerii. Într-adevăr, la prima vedere această metodă pare a fi foarte potrivită pentru învățământul seral, avantajoasă și prin faptul că permite predarea unui volum relativ mare de cunoștințe în cadrul unei lecții. Totuși, aplicată în practică, această metodă duce la unele dificultăți în mobilizarea și menținerea atenției elevilor și chiar în înțelegerea și însușirea materialului de către aceștia. Activitatea elevilor în cadrul unor astfel de lecții se reduce mai ales la înregistrarea expunerii profesorului. Din dorința de a nota cît mai complet explicațiile date de profesor, elevii își concentrează atenția aproape în întregime asupra luării notițelor — adesea în mod mecanic — fără să pătrundă conținutul, esența materialului expus. Că lucrurile stau așa ne dovedește și faptul că la fixarea cunoștințelor elevii se folosesc într-o măsură foarte mare de caiete, deși ar fi normal ca în cadrul aceleiași lecții ei să poată reproduce mai mult independent, eventual cu un ajutor minim din partea profesorului în ceea ce privește problemele esențiale ale temei studiate.

După părerea noastră acest sistem de muncă — monoton și obositor — constituie una din cauzele faptului consemnat de psihologi care au obser-

[1] Cercetarea s-a desfășurat la Școala medie serală a Uzinelor „23 August" (la cls. VIII—XI) și la secția serală a Școlii medii nr. 22 „Gheorghe Lazăr" (cls. X—XI) din Capitală.

vat că atenția și puterea de asimilare a elevilor din școlile serale scad destul de brusc după două ore de activitate școlară. Desigur, în aprecierea acestei situații nu putem face abstracție de faptul că elevii vin la școală după o zi de muncă în producție și sînt deja obosiți. Acest lucru constituie încă un argument în plus care pledează în favoarea folosirii unor metode cît mai variate la lecții. Eficiența acestei recomandări este dovedită și de o serie de cercetări efectuate de fiziologi și psihologi în vederea studierii fenomenelor de oboseală fizică și intelectuală, precum și a măsurilor prin care se poate preîntîmpina sau înlătura această stare a organismului. Ne referim la studierea fenomenului odihnei active — mult mai eficientă în menținerea și restabilirea capacității de muncă decît odihna pasivă[1]. În cercetările la care ne-am referit, s-a stabilit că alternarea diferitelor activități are un efect deosebit de favorabil asupra prevenirii și combaterii oboselii, deoarece alternăm activitatea primului sistem de semnalizare cu activitatea celui de al doilea sistem de semnalizare. Acest lucru este necesar mai ales pentru evitarea apariției fenomenelor de inhibiție supraliminară în cel de al doilea sistem de semnalizare, care, după cum a arătat I. P. Pavlov, fiind mai nou din punct de vedere genetic decît primul sistem de semnalizare este mai fragil, mai vulnerabil.

Aceste date fiziologice au o deosebită importanță pentru organizarea justă a procesului de învățămînt. Menționăm că dacă în școala de zi alternarea activității celor două sisteme de semnalizare se rezolvă în parte prin întocmirea justă a orarului, incluzîndu-se după obiecte care activează predominant cel de al doilea sistem de semnalizare (limba romînă, matematica etc.) — obiecte care se adresează predominant primului sistem de semnalizare (educație fizică, muzică etc.), în școlile serale aceste posibilități sînt mult mai limitate, întrucît lipsesc din planul de învățămînt obiecte ca muzica, desenul, educația fizică etc. Din cele arătate, decurge în mod logic că în vederea menținerii capacității de muncă intelectuală a muncitorilor-elevi un rol deosebit îl are organizarea justă a lecției, folosirea unor metode și forme de muncă cît mai variate.

Se pune problema: care sînt metodele și procedeele cu ajutorul cărora se pot realiza astfel de lecții și care din ele sînt cele mai eficiente în vederea însușirii temeinice a cunoștințelor de către elevi?

Avînd în vedere caracterul concret al cunoștințelor de științe naturale și geografie, precum și importanța formării unor percepții și reprezentări la elevi asupra diferitelor obiecte și fenomene din natură, pentru însușirea temeinică a materialului prevăzut în programele școlare ne-am îndreptat atenția în special asupra studierii unor procedee legate de organizarea observațiilor, a lucrărilor practice, precum și asupra unor exerciții de lucru cu harta.

Importanța acestor procedee în desfășurarea procesului de învățămînt este îndeobște recunoscută. Problema care se pune este în ce măsură

[1] Vezi mecanismul fiziologic al odihnei active în lucrarea „Studii de psihologie pedagogică" sub redacția Al. Roșca și A. Chircev, E.S.D.P., 1958, p. 48—53.

aceste procedee sînt aplicabile în învățămîntul seral. Unii profesori sînt de părere că folosirea unor asemenea procedee este dificilă în învățămîntul seral, căci orele desfășurîndu-se seara n-ar permite aplicarea lor în bune condiții.

În urma asistențelor efectuate la lecții, s-a constatat că muncitorii elevi nu au suficiente reprezentări care să le servească drept bază pentru însușirea unor probleme complexe ce se ridică în predarea științelor naturale și a geografiei la clasele VIII—XI. De aici decurge necesitatea de a folosi la lecție procedee cît mai variate ale intuiției.

La lecțiile de geografie, formarea reprezentărilor implică o serie de dificultăți în plus. La școala de zi, în cazuri frecvente reprezentările se pot forma direct, prin perceperea nemijlocită a obiectelor și fenomenelor geografice în cadrul excursiilor, al lucrărilor practice pe teren și apoi, prin analogie, elevii pot să înțeleagă obiecte și fenomene mai îndepărtate care nu pot fi percepute nemijlocit. La școala serală trebuie să se găsească mijloace care să suplinească lipsa de timp pentru efectuarea excursiilor și a lucrărilor practice pe teren. Pentru aceasta, la școlile serale e necesar să se folosească, într-o mai mare măsură decît la cele de zi, materiale care redau imaginile unor obiecte și fenomene geografice. Dintre aceste materiale fac parte fotografiile din manuale sau colecții, tablourile geografice, hărțile etc., care pot duce la formarea unor reprezentări concrete.

Pentru înlăturarea unora dintre lipsurile constatate în învățămîntul seral, ne-am axat munca de cercetare pe verificarea în practică a unor procedee de activizare a procesului instructiv-educativ:

1. Folosirea materialului intuitiv în funcție de conținutul științific al lecției. 2. Formarea reprezentărilor geografice cu ajutorul unor imagini (fotografii, tablouri, hărți etc.) 3. Organizarea și efectuarea lucrărilor de laborator:

a) stabilirea tematicii lucrărilor;

b) planificarea lucrărilor de laborator;

c) procedeele metodice folosite în efectuarea lucrărilor de laborator în funcție de scopul propus și importanța lor instructiv-educativă.

★

Studiindu-se problema folosirii materialului intuitiv la lecțiile de științe naturale — ca unul din mijloacele principale ale activizării procesului instructiv-educativ — în învățămîntul seral apare pe prim plan necesitatea de a determina rolul ce trebuie acordat intuiției în funcție de particularitățile materialului studiat și în funcție de scopul instructiv-educativ urmărit.

Această problemă nu constituie ceva particular pentru școala medie serală, ea punîndu-se tot atît de acut și pentru învățămîntul de zi. Pe noi ne-a interesat în ce măsură sînt valabile, în condițiile școlilor serale, constatările făcute în acest sens de colectivul de cercetători sovietici,

conduși de L. V. Zankov, în special la clasele mici ale școlii de zi.[1] Studierea problemei prezintă și o deosebită importanță practică pentru că timpul limitat acordat studiului de către muncitorii-elevi față de timpul acordat de elevii școlilor de zi impune folosirea la lecții a unor procedee dintre cele mai eficiente care să asigure înțelegerea și însușirea materialului într-un timp relativ scurt.

Analiza unui număr mare de lecții de științe naturale a arătat că în învățămîntul seral se aplică aproape cu exclusivitate a treia formă de îmbinare a cuvîntului cu intuiția (stabilită de L. V. Zankov), în cadrul căreia izvorul cunoștințelor noi îl constituie cuvîntul profesorului, iar intuiției îi revine rolul de a ilustra sau întări comunicarea verbală. Această formă de îmbinare a cuvîntului cu intuiția s-a dovedit a fi eficientă în însușirea unor noțiuni complexe cum sînt:

fotosinteza în cadrul predării botanicii în clasa a VIII-a; asemănările și deosebirile între maimuțele antropoide și om — la cursul de zoologie în clasa a VIII-a; arcul reflex și mecanismul elaborării reflexelor condiționate — în clasa a IX-a etc.

Eficiența acestui procedeu în cazurile arătate mai sus este determinată de o serie de factori: legătura ce se stabilește între primul și cel de al doilea sistem de semnalizare — în cazul cînd demonstrația se desfășoară paralel cu expunerea; atitudinea pozitivă a elevilor care urmăresc cu atenție demonstrația, sesizînd că ea constituie un suport material, un sprijin efectiv care le ușurează însușirea acestor noțiuni complexe; economisirea timpului afectat predării etc.

Situația se schimbă dacă aceeași formă de îmbinare a cuvîntului cu intuiția se aplică în cadrul predării unor noțiuni morfologice, anatomice sau sistematice — noțiuni ce predomină în cursurile de botanică, zoologie, anatomia și fiziologia omului. În aceste cazuri se relevă în primul rînd o atitudine negativă din partea elevilor față de materialul intuitiv. Ei fiind preocupați în special de fixarea și memorarea diferiților termeni științifici, a căror însușire constituie o mare dificultate pentru ei, nu acordă atenția cuvenită materialului demonstrativ, privindu-l numai în treacăt sau chiar de loc. În aceste condiții percepțiile se formează la nivelul celui de al doilea sistem de semnalizare. Primul sistem de semnalizare nefiind mobilizat de demonstrații, materialul verbal este lipsit de o bază perceptivă concretă, ceea ce are o influență negativă asupra calității cunoștințelor. De exemplu, dacă se cere reproducerea unor cunoș-

[1] Colectivul de cercetători sovietici, condus de L. V. Zankov, a stabilit trei tipuri principale de îmbinare a cuvîntului cu intuiția în procesul de învățămînt. În cadrul primului tip de îmbinare a cuvîntului cu intuiția funcția de izvor al cunoștințelor noi este deținută de materialul intuitiv, iar cuvîntul profesorului are rolul de a îndruma observația elevilor. În cadrul celui de al doilea tip de îmbinare a cuvîntului cu intuiția pe baza materialului intuitiv observat, cuvîntul profesorului conduce pe elevi la stabilirea unor legături legice între fenomene, la unele generalizări. Al treilea tip de îmbinare a cuvîntului cu intuiția desemnează acele cazuri în care cuvîntul profesorului constituie izvorul noilor cunoștințe, iar materialul intuitiv are rolul de a ilustra și întări cele expuse. (Vezi L. V. Zankov: În legătură cu problema interacțiunii cuvîntului și a intuiției în învățămînt, Sovietskaia pedagoghika, nr. 8, 1955).

ținte anatomo-morfologice la un interval scurt de timp după ce ele au fost expuse (la lecția următoare), o mare parte din elevi expun corect cunoștințele respective. Putem da ca exemplu în acest sens verificarea cunoștințelor referitoare la configurația externă a emisferelor cerebrale în clasa a IX-a.

Cînd însă li s-a cerut elevilor să demonstreze pe mulajul encefalului cele expuse, ei nu au putut face acest lucru, încurcîndu-se chiar și în determinarea celor trei fețe ale fiecărei emisfere: laterală, bazală și medială, ceea ce demonstrează caracterul formal al acestor cunoștințe. Cazuri asemănătoare se pot cita și în domeniul botanicii, al zoologiei etc., iar după o perioadă mai mare de timp unii elevi folosesc cu totul impropriu unii termeni: ovar în loc de ovul, oosferă în loc de sac embrionar.

Aceste constatări demonstrează că folosirea excesivă a celei de a treia forme de îmbinare a cuvîntului cu intuiția în învățămîntul seral, fără a ține seama de particularitățile materialului studiat, nu este îndreptățită.

Am considerat deci necesar ca în special la lecțiile cu un caracter mai descriptiv și în cazurile unde elevii au deja unele cunoștințe însușite anterior să introducem experimental prima formă a îmbinării cuvîntului cu intuiția, în care materialul intuitiv îndeplinește funcția de izvor al cunoștințelor noi, iar cuvîntul îndrumează observația elevilor.

În acest caz, în funcție de natura cunoștințelor predate, precum și a materialului didactic ce stă la dispoziția profesorului, am putut distinge în special două procedee metodice în ceea ce privește folosirea materialului intuitiv, care se deosebesc mai ales prin modificarea funcțiilor cuvîntului. Ne referim la procedeul demonstrației făcute de profesor în fața clasei și la procedeul observării materialului distribuit.

Pentru a ilustra modul de aplicare al primului procedeu metodic, dăm mai jos o parte a desfășurării lecției „Scheletul trunchiului", la clasa a IX-a, prima lecție consacrată studierii sistemului osteo-muscular:

În introducere, profesoara a dat definiția și a arătat importanța scheletului (bazîndu-se pe cunoștințele generale ale elevilor despre oase). Apoi, a relevat principalele asemănări și deosebiri între scheletul animalelor vertebrate, în general, și al maimuțelor antropoide, în special, precum și între scheletul omului (profesoara s-a bazat pe unele cunoștințe însușite de elevi la cursul de zoologie).

În continuare, elevii au observat o planșă cu scheletul omului și au dat răspunsuri la întrebările profesoarei: care sînt părțile principale ale scheletului? — delimitînd cele trei regiuni principale: scheletul capului, al trunchiului și al membrelor superioare și inferioare. Apoi s-a trecut la studierea scheletului trunchiului, delimitînd: coloana vertebrală, coastele și osul pieptului. A fost necesar ca profesoara să precizeze că osul pieptului în mod științific se numește stern, reamintindu-le totodată că acest termen a fost folosit și la zoologie.

Aplicarea acestui procedeu a asigurat participarea activă a elevilor la lecție, a concretizat și a fixat unele cunoștințe însușite anterior pe alt plan (la studiul animalelor vertebrate în clasa a VIII-a). Acest procedeu

de folosire a materialului intuitiv a dus și la dezvoltarea spiritului de observație al elevilor, prilejuindu-le trecerea de la sesizarea aspectelor mai generale ale obiectului, la analiza mai amănunțită a părților lui. Acest aspect al problemei este adesea neglijat în învățămîntul seral, considerîndu-se că maturitatea elevilor presupune și existența unui spirit de observație dezvoltat, a cărui perfecționare n-ar intra în obligațiile cadrelor didactice.

După cum am mai arătat, uneori natura materialului didactic nu permite demonstrarea lui în fața întregii clase, ci este necesar să-l folosim sub forma materialului de distribuit. Pentru a prezenta un astfel de procedeu ne vom referi la aceeași lecție de anatomia și fiziologia omului de care ne-am mai ocupat:

În cadrul acestei lecții, după stabilirea părților scheletului trunchiului, se trece la studierea mai amănunțită a coloanei vertebrale și a elementelor ei constitutive — vertebrele. Elevilor li se repartizează vertebre din diferitele regiuni ale coloanei vertebrale. Ei observă, sub îndrumarea profesoarei, părțile principale ale unei vertebre, apoi fac comparații între vertebrele provenite din diferitele regiuni ale coloanei vertebrale și trag unele concluzii privind modificarea formei vertebrei în funcție de munca la care este supusă.

Am ales acest exemplu pentru a demonstra că procedeele folosirii materialului intuitiv, precum și forma de îmbinare dintre cuvînt și intuiție variază chiar în cadrul aceleiași lecții, în funcție de condițiile concrete. Astfel, în exemplul la care ne referim, s-au folosit pe lîngă forma întîia de îmbinare a cuvîntului cu intuiția (stabilirea părților vertebrei) și forma a doua de îmbinare a cuvîntului cu intuiția, în care, pe baza materialului intuitiv observat, cuvîntul profesorului conduce pe elevi la stabilirea unor legături logice între fenomene (în cazul concret între forma și funcția organului).

În unele cazuri, folosirea materialului intuitiv distribuit elevilor duce la unele modificări în ceea ce privește funcțiile cuvîntului profesorului, deși tipul de îmbinare dintre cuvînt și intuiție rămîne același.

De exemplu, în cazul folosirii materialului de distribuit la lecția privind „Alcătuirea florii" sau la lecția „Structura seminței" dirijarea elevilor are și rolul de a iniția unele acțiuni ale elevilor menite să înlesnească observația. În acest sens, profesoara dă elevilor unele îndrumări: „îndepărtați învelișul floral", „izolați o stamină", „izolați pistilul" etc. În cazul de față s-a folosit deci o variantă a primei forme de îmbinare a cuvîntului cu intuiția.

Introducerea la lecții a unor procedee privind folosirea primelor două forme de îmbinare a cuvîntului cu intuiția activează într-o mai mare măsură gîndirea elevilor, accentuînd însemnătatea materialului didactic. S-a constatat că atît în lucrările scrise ale elevilor, cît și în răspunsurile orale există o mai mare siguranță în stăpînirea cunoștințelor morfologice și anatomice. De asemenea, s-a constatat că aceste procedee contribuie într-o măsură mai mare la formarea unor reprezentări concrete, elevii putînd să

reprezinte grafic (printr-un desen pe tablă) și să demonstreze pe material didactic cu mai multă ușurință cele studiate.

★

Pornind de la obiectivul propus — formarea reprezentărilor geografice pe baza materialului intuitiv — ca mijloc important pentru activizarea procesului predării geografiei, au fost desfășurate lecții cu ajutorul tablourilor, fotografiilor și hărților geografice.

Redăm cîteva exemple de felul cum s-au desfășurat asemenea lecții și rezultatele la care s-a ajuns:

La una din lecții la clasa a VIII-a „Zonele de climă ale globului", pe lîngă alte materiale folosite (schițe din manual), profesorul a arătat elevilor un tablou ce reprezenta în două planuri aspecte din zona pustiurilor: în primul plan, cîțiva călători și un zid al unei stînci distruse de acțiunea agenților externi. În planul doi, în partea stîngă a tabloului, se vedeau cîteva barcane și dune de nisip. Profesorul a arătat tabloul elevilor și le-a cerut să-l descrie. După ce elevii au privit tabloul independent nu au putut spune decît foarte puține lucruri și în general neesențiale, observații din care nu se puteau trage concluzii corespunzătoare asupra zonei pustiurilor. După aceasta, profesorul a trecut la prelucrarea tabloului și a arătat elevilor ce trebuie să observe, punînd și o serie de întrebări: „Priviți zidul stîncos din partea dreaptă a tabloului și spuneți ce observați?" Elevii au sesizat că straturile sînt colorate diferit. Profesorul: „Ce culoare au rocile așezate în stratul al doilea, în comparație cu primul strat, dacă se începe numărătoarea de la bază?" Elevii au observat culoarea mai deschisă a acestor straturi. Profesorul a atras apoi atenția elevilor să privească stînca izolată așezată în partea centrală a tabloului, să o analizeze în comparație cu zidul stîncos. Constatarea făcută a arătat că straturile din stînca izolată posedau aceiași culoare și erau așezate asemănător zidului stîncos din dreapta tabloului.

După ce elevii au înțeles că ambele stînci sînt formate din roci asemănătoare, profesorul a desenat pe tablă cu cretă colorată aceleași straturi existente în tablou, continuînd să le vorbească despre apariția unor fisuri la suprafață, despre acțiunea vîntului care transportă materialul din aceste fisuri care astfel se măresc și se adîncesc treptat, pînă la despărțirea și fărîmițarea lor. Profesorul a revenit din nou asupra tabloului, punînd întrebări elevilor în legătură cu modul cum s-au format stîncile, trăgînd concluzia că fenomenul care s-a petrecut cu modelarea formelor de relief sub acțiunea vîntului, din exemplul dat, este tipic pentru regiunile de pustiuri ale globului pămîntesc.

În acest fel, profesorul a înfățișat elevilor imaginea pustiurilor, contribuind la formarea reprezentării unei zone naturale pe care elevii n-au avut posibilitatea să o vadă. Analizînd asemenea tablouri însoțite de vederi și fotografii din manual și din reviste referitoare la diferite obiecte și fenomene geografice, profesorul obișnuiește pe elevi cu descifrarea diferitelor materiale pe care le vor întîlni la lecții și mai tîrziu în viață; de asemenea, contribuie la formarea unor reprezentări concrete care vor servi drept bază pentru înțelegerea altor obiecte și fenomene asemănătoare. Pentru ca tabloul sau fotografia să contribuie la formarea reprezentărilor geografice la elevi, e necesar ca prezentarea lor să treacă prin cîteva etape principale.

Prima etapă constă în stabilirea impresiei vizuale generale lăsate de conținutul tabloului. În raport cu scopul urmărit, profesorul va dirija atenția elevilor spre părțile principale ale tabloului, adîncindu-le și făcînd comparații cu unele tablouri asemănătoare privind relieful țării noastre.

În etapa a doua, se identifică pe hartă regiunea din tablou încadrată în zona naturală a țării, iar în etapa a treia se face analiza tabloului. Profesorul, de asemenea, poate pune o serie de întrebări ajutătoare elevilor, cu scopul de a scoate în evidență detaliile de amănunt din tablou: forma de relief, clima, vegetația și animalele, aspecte de așezări omenești etc.

Pe lîngă tablouri și alte materiale intuitive, în formarea unor reprezentări geografice spațiale juste un rol de seamă îl au hărțile geografice. Fără hartă nu există geografie. Cunoașterea hărții este necesară nu numai pentru specialiștii și practicienii care o folosesc în lucrările lor, ea este necesară oricărui cetățean, fiind strîns legată de cultura generală obligatorie și de înțelegerea evenimentelor ce au loc în diferite țări. Cunoașterea hărții nu înseamnă o memorare mecanică a diferitelor date și denumiri, cum greșit se înțelege uneori. A cunoaște harta înseamnă a ști să citești în ea ca într-o carte. Cu elevii de la cursurile de zi această pregătire se face în clasele III—V, iar la învățămîntul mediu se reia la clasa a VIII-a, pe un plan mai larg și mai adîncit.

La clasa a VIII-a a școlii serale se presupune că elevii și-au însușit această tehnică în clasele mici. Practica predării în școală arată că e necesar să se reia studierea hărții începînd chiar cu probleme elementare legate de cunoașterea ei, deoarece din cauza întreruperii studiului pentru mulți elevi aceste noțiuni nu sînt suficient de clare.

O primă problemă pe care trebuie să o înțeleagă elevii în fața oricărei hărți este: titlul și conținutul hărții — planiglob, harta R.P.R., harta climatică, economică etc.

În dese cazuri, elevii, avînd în față două hărți de aceeași mărime, să presupunem harta R.P.R. și a Europei, nu reușesc să înțeleagă o serie de probleme legate de reprezentarea pe hartă a diferitelor obiective geografice. De aceea, o altă problemă căreia trebuie să i se acorde atenție în activitatea de introducere a elevilor în studierea hărții este aceea a lămuririi scării de proporție. În acest scop s-au făcut exerciții de comparare a diferitelor hărți confecționate la diferite scări de proporție, precum și rezolvarea unor exerciții în legătură cu calcularea lungimii de pe hartă și a lungimii din teren după formulele:

$$l = \frac{L}{N}; \quad L = l \times N; \quad N = \frac{L}{l}$$

După însușirea cunoștințelor legate de scara de proporție, li s-au dat elevilor teme de muncă independentă, în care li se cerea să afle planul clasei, al școlii, al împrejurimilor etc., teme care au fost efectuate în cadrul clasei. În legătură cu aceste teme s-a urmărit atît înțelegerea

semnelor convenționale, cît și a transpunerii acestora pe hartă. În lipsa unor hărți topografice, s-a recurs la dictări topografice cu regiuni geografice fictive:

Un drum de 5 km spre oraș începe dintr-un sat; la 500 m de sat se află o fabrică; în continuare, la 700 m drumul taie o cale ferată, apoi la km 2 trece peste un pod de fier; în apropierea orașului, la 1 km distanță, traversează o pădure etc. În această dictare și în altele de acest fel s-a încercat să se folosească cunoștințele pe care le căpătaseră elevii în legătură cu scara de proporție, semne convenționale etc. Elevii au schițat pe caietele lor obiective în care s-a văzut o bună cunoaștere și stăpînire a cunoștințelor însușite de ei, iar rezultatele au fost îmbucurătoare.

După ce elevii și-au însușit scara hărții, semnele convenționale și transpunerea acestora pe hartă, s-a trecut la o nouă etapă în cunoașterea hărții — citirea hărții.

Aceste cunoștințe se aplică tot la clasa a VIII-a, dar se pot aplica mai ales în clasa a IX-a, la geografia regională.

Pentru a-i obișnui pe elevi cu citirea hărții e necesar ca pe lîngă harta fizico-geografică a regiunii ce se studiază să fie aduse la clasă și hărți speciale (climatice, floristice, economice, geologice etc.) în vederea aplicării procedeului de suprapunere a hărții.

Așa, de exemplu, la lecția Africa (privire generală fizico-geografică), profesorul a adus la clasă, pe lîngă harta fizico-geografică a Africii, și harta izotermelor și izobarelor, precum și harta vegetației și a lumii animale.

În timpul lecției, după ce s-a precizat relieful Africii pe harta fizică, s-a trecut la climă, cerîndu-se elevilor să stabilească clima Africii, ținînd seama de așezarea geografică a acestui continent pe glob. La această lecție, elevii au fost inițiați în procedeul de suprapunere a hărților, care contribuie la dezvoltarea gîndirii geografice și are un mare rol în formarea deprinderilor de muncă independentă la elevi.

De altfel, în timpul lecției, sub îndrumarea profesorului, elevii singuri au tras concluziile ce se desprindeau din hărțile analizate în legătură cu clima, vegetația și posibilitățile de dezvoltare economică a Africii.

★

În afară de importanța folosirii materialului intuitiv la lecții, un rol important în însușirea concretă și temeinică a cunoștințelor la științele naturale îl au lucrările de laborator.

Față de lecțiile predate pe baza folosirii materialului intuitiv și a demonstrării unor experiențe, lucrările de laborator reprezintă o formă de activitate mai complexă, în care sporește gradul de participare activă și individuală a elevilor, ridicîndu-se astfel calitatea muncii didactice.

Observațiile efectuate în condițiile lucrărilor de laborator oferă elevului calea cercetării obiectelor și fenomenelor în condiții apropiate de condițiile naturale, asigurîndu-i perceperea nemijlocită a lumii înconjură-

toare și formarea reprezentărilor concrete, clare și corecte cu privire la cele învățate. „Utilitatea lucrărilor de laborator este atît de accentuată, încît la clasele V—VII și VIII—XI această metodă tinde să devină o formă de organizare a procesului de învățămînt, adică un „tip de lecție"[1].

Avînd în vedere importanța lucrărilor de laborator în predarea științelor naturale, problema de prim ordin este de a stabili rolul ce trebuie acordat lucrărilor de laborator la lecțiile de științe-naturale în condițiile școlii serale.

Din experiența predării științelor naturale în învățămîntul seral la un număr de școli din Capitală și din restul țării rezultă că în condițiile școlii serale utilitatea lucrărilor de laborator crește.

Justificarea este evidentă dacă ținem seama că lucrările de laborator dau posibilitatea elevului să dobîndească cunoștințe noi prin înfățișarea vie și directă a obiectelor și fenomenelor biologice, prin studierea acestora în condiții apropiate de cele naturale.

Realizarea acestui deziderat este cu atît mai importantă cu cît în condițiile școlii serale posibilitățile efectuării unor lucrări și observații în afară de clasă sînt reduse.

Necesitatea folosirii acestei metode ne este arătată și de conținutul programelor școlare care prevăd un număr de lucrări practice pentru fiecare disciplină (botanică-zoologie 7 ore, anatomia și fiziologia omului 4 ore, geologie 3 ore etc.). Desigur acesta este minimum de ore de laborator, numărul lor putînd fi mărit dacă profesorul socotește că mai multe teme pot fi predate prin această metodă.

Aplicarea metodei lucrărilor de laborator ridică o serie de probleme. În primul rînd trebuie să se lucreze cu atenție la stabilirea tematicii lucrărilor.

O cerință importantă în alegerea și fixarea lucrărilor de laborator este respectarea în cea mai mare măsură a prevederilor programei școlare. Plecînd de la programa școlară, în ce privește predarea geologiei la școala serală se pot planifica următoarele teme: Observații și determinări asupra mineralelor și rocilor care intră în alcătuirea scoarței pămîntului; observații și determinări de roci sedimentare detritice; determinări de roci sedimentare și metamorfice.

Conținutul acestor teme fiind cam larg pentru a se asigura condițiile unei însușiri cît mai temeinice a cunoștințelor de către elevi, se cere o împărțire a lor în subteme, urmînd ca fiecare dintre acestea să formeze subiectul unei lucrări de laborator în următoarea succesiune:

1. Observații și determinări asupra mineralelor care intră în alcătuirea principalelor roci.

2. Observații și determinări asupra rocilor magmatice care intră în alcătuirea scoarței pămîntului.

---

[1] Vezi Pedagogia pentru Institutele pedagogice de învățători, sub redacția A. Danesuly, A. Chircev, A. Manolache, E.S.D.P., București, 1960, pag. 150.

3. Observații și determinări asupra rocilor sedimentare detritice și de precipitație chimică.

4. Observații și determinări asupra rocilor sedimentare organogene (biogene).

5. Observații și determinări asupra rocilor metamorfice care intră în alcătuirea scoarței pămîntului.

6. Lucrul cu harta geologică și efectuarea unui profil geologic.

7. Lucrări practice în legătură cu studierea unei ere geologice: citirea planșelor geopaleontologice ale erelor și perioadelor vîrstei pămîntului, determinări de fosile și roci caracteristice, întocmirea de grafice de producție în legătură cu rocile ce oferă sursă de materie primă pentru industrie, întocmirea unui tabel cu diviziunile și evenimentele mai importante care au avut loc în era respectivă.

În raport cu cele arătate se ridică problema timpului necesar efectuării acestor lucrări. Cunoscînd că lucrările de laborator constituie o metodă de predare, sîntem îndreptățiți să afirmăm că ea poate fi aplicată în cadrul fiecărui tip de lecție:

— de comunicare de noi cunoștințe;
— de verificare a cunoștințelor;
— de fixare a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor.

În primul caz, lucrările de laborator se utilizează în scopul comunicării de noi cunoștințe, iar elevii, sub îndrumarea profesorului, efectuează, cu ajutorul unor operații simple, observații și experiențe asupra obiectelor și fenomenelor cerute, în funcție de tema lecției propuse.

Aceste lucrări au caracter de cercetare și descoperire a unor proprietăți necunoscute încă de elevi, asigurînd, totodată, prin generalizarea observațiilor făcute sub îndrumarea profesorului, formularea unor adevăruri științifice, a unor legi, principii etc.

Pentru a exemplifica modul de aplicare al primului tip de lecție, prezentăm o parte din lecția de comunicare cu tema: „Minerale care intră în alcătuirea rocilor", lecție care face parte din ciclul de lecții experimentate de noi în practica predării geologiei în condițiile școlii serale, la clasele a X-a și a XI-a.

În prima parte a lecției, profesorul efectuează, prin conversație cu clasa, reproducerea cunoștințelor elevilor primite la lecția anterioară privind proprietățile de recunoaștere a mineralelor: structura, duritatea, strălucirea, proprietățile optice, comportarea mineralelor față de acizi etc.

Se stabilește astfel baza de cunoștințe pe care se sprijină noul material care va fi predat. Profesorul face apoi anunțarea temei noi și trecînd la comunicarea noilor cunoștințe se oprește asupra mineralelor din grupa cuarțului, în care scop distribuie fiecărei grupe de elevi probe de cuarț (cristal de stîncă), cerînd elevilor să facă observații asupra materialului și să observe cu ochiul liber proba. Elevii recunosc structura cristalizată. Cu ajutorul profesorului, se stabilește forma de prismă hexagonală cu cele două baze acoperite de cîte o piramidă hexagonală a cristalelor, transparența și strălucirea apropiată de cea a diamantului. Profesorul arată că mineralul se numește cristal de stîncă sau „diamant de Maramureș".

Pentru a fixa mai bine noțiunea de cuarț, profesorul face cu fiecare grupă de elevi observații asupra unei probe de calcită frumos cristalizată, care se poate confunda în unele cazuri cu cuarțul cristalizat și cere elevilor să observe prin comparație cele două probe de minerale.

Profesorul atrage atenția elevilor să observe transparența accentuată a cristalelor de cuarț în comparație cu aspectul semitransparent al cristalelor de calcită, cu aspectul lăptos al acestora din urmă.

Trecînd la determinarea componenței mineralogice, se face proba cu acid clorhidric și elevii constată că cea de a doua probă prezintă fenomenul de efervescență. Punînd o picătură de acid clorhidric pe prima probă, elevii observă că acest mineral nu prezintă fenomenul de efervescență. Profesorul dă atunci componența chimică a cuarțului SiO_2 și cea de $CaCO_3$ pentru calcită, subliniind valoarea cercetărilor de laborator pentru stabilirea adevărului științific.

În continuare, elevii, ajutați de profesor, efectuează practic proba determinării durității (zgîriind pe sticlă cu vîrful unui cristal) și constată că mineralul zgîrie sticla, iar profesorul, apelînd la cunoștințele elevilor însușite la lecțiile anterioare de mineralogie, dă noțiunea de duritate pentru cuarț — d = 7.

Se încearcă apoi proba durității pentru a doua probă de mineral și elevii constată că mineralul nu zgîrie sticla ca în cazul cuarțului. Făcînd proba cu alte minerale din scara durității și cu ajutorul unghiei, ajung la convingerea că cea de a doua probă are o duritate mult mai mică decît cuarțul. Profesorul arată că duritatea este 3. Se verifică în practică deci că acest mineral nu este cuarț.

În continuare, se prezintă elevilor celelalte varietăți de cuarț cristalizat: cuarț fumuriu, cuarț ametist etc. și varietățile de cuarț semicristalizat și amorf.

Cu ajutorul observațiilor și demonstrațiilor făcute de elevi pe probe de minerale prezentate, profesorul, ajutat de elevi, înscrie, la primul punct în schema lecției anunțate, grupa cuarțului cu principalele varietăți, proprietățile lor comune — duritatea, componența mineralogică etc., importanța economică și răspîndirea lor în R.P.R. Se trece apoi la celelalte grupe de minerale: grupa feldspaților, grupa micelor etc., lucrînd în același mod. Astfel, expunerea teoretică a problemei, îmbinată larg cu latura practică experimentală, oferă elevilor posibilitatea observării directe și individuale, experiența proprie de cercetare, ceea ce asigură calea formării reprezentărilor concrete, clare și corecte ale obiectelor și fenomenelor studiate.

Eficiența lucrărilor de laborator ne-a fost dovedită și prin comparația făcută cu clasa de control, ai cărei elevi aveau multe lipsuri în privința recunoașterii și determinării mineralelor învățate. În clasa experimentală, procentul de recunoaștere și determinare a mineralelor cercetate prin lecțiile de laborator a fost de 98%, lucru dovedit prin chestionările orale și scrise, lucrări de control, referate întocmite în cadrul lecțiilor experimentale etc.

În cazul celui de al doilea tip de lecție, al folosirii lucrărilor de laborator la fixarea cunoștințelor și formarea priceperilor și deprinderilor practice, elevii execută independent tema și în cursul muncii lor sînt îndrumați de profesori, care le semnalează lipsurile și le corectează greșelile, arătîndu-le cum să lucreze corect.

Pentru aceasta profesorul formulează problemele pe care elevii le vor rezolva singuri și care în primele lucrări de laborator trebuie să fie similare cu cele învățate la lecțiile anterioare, apoi cu acelea ce aparțin temei în studiu.

După efectuarea lucrărilor, elevii întocmesc individual referatul lucrării respective. Profesorul controlează referatele elevilor și face aprecieri asupra rezultatelor. Lucrările de laborator, în acest caz, ne dau posibilitatea să urmărim felul cum muncește fiecare elev în parte, nivelul de pregătire al acestuia, particularitățile lui psihice, de temperament, caracter etc.

Iată cum s-a desfășurat lecția cu tema „Roci magmatice", în cadrul acestui tip de lecție:

In vederea efectuării lucrării, profesorul a prezentat materialul necesar (probe de roci), aparatura cerută de lucrările practice ce vor fi efectuate, precum și unele materiale scrise ca: fișa instructajului efectuării lucrării și schema referatului ce va trebui întocmit de elevi în cadrul lucrării.

Pentru buna organizare a muncii, profesorul stabilește desfășurarea lecției în următoarele etape:

— Organizarea clasei pentru lecție, anunțarea subiectului și efectuarea observațiilor macroscopice asupra probelor de roci.

— Determinarea componenței mineralogice a unei roci magmatice (se va folosi granitul).

— Determinarea structurii holocristaline și hipocristaline a rocilor magmatice.

— Întocmirea referatului de către fiecare elev.

Ținîndu-se seama de unele priceperi ale elevilor formate la orele de clasă, s-a prevăzut efectuarea lecției pe baza instructajului scris, mai mult sub îndrumarea indirectă a profesorului. Astfel, s-a pregătit fișa cu instructajul pentru efectuarea lucrării, precum și planul referatului în felul următor:

Instrucțiunile cu privire la efectuarea lucrării:

1. Determinați compoziția mineralogică a rocii granit:

sfărîmați cu ajutorul ciocanului bucata de rocă (granit), prin lovituri repetate, pînă obțineți mai multe bucăți;

țineți în flacăra unei lămpi de spirt o bucată de rocă sfărîmată, lovind-o puternic;

aruncați în apa rece din cristalizator bucata de rocă încălzită; repetați încercarea aceasta de mai multe ori pînă obțineți desfacerea cristalelor; identificați cele trei feluri de cristale ale mineralelor ce compun granitul (cristalele de cuarț, feldspat, mică); pentru aceasta ajutați-vă de tabloul de pe peretele din fața meselor de lucru: „Granitul și părțile lui componente".

2. Stabiliți structura holocristalină a rocii magmatice:

folosiți bucăți de granit, sienit, diorit șlefuite la polizor; observați cu ajutorul lupei pe suprafața șlefuită structura rocii și identificați cristalele (mărimea, culoarea, structura etc.).

3. Stabiliți structura hipocristalină a rocilor magmatice:
folosiți bucăți de porfir, dacit, trahit, în condiții asemănătoare ca la numărul 1.
Întocmiți referatul lucrării practice de laborator efectuate, după următoarele puncte: data efectuării lucrării; tema lucrării; obiectivele urmărite; lucrări practice efectuate și utilajul folosit; rezultatele obținute; iscălitura.

Desfășurarea lecției, referatele întocmite de fiecare elev în parte cu date asupra rocilor observate, cu descrierea corectă a tehnicii de lucru, au dovedit fixarea în bune condiții a cunoștințelor elevilor.

Verificarea nivelului și calității cunoștințelor elevilor, potrivit celor analizate anterior, implică și lecții de verificare, recapitulare și sistematizare a cunoștințelor. Chestionarea temeinică în vederea unei aprecieri exacte, ca și repetarea și sistematizarea materiei expuse, necesită uneori lecții întregi destinate acestui scop.

În predarea științelor naturale un rol important revine lecțiilor de verificare cu teme practice, pentru care metoda cea mai adecvată s-a dovedit a fi metoda lucrării de laborator.

În acest caz, lucrările de laborator oferă condiții ca elevii să execute în mod independent problemele date de profesor, sprijinindu-se numai pe propriile lor cunoștințe.

Temele alese pentru lucrările de laborator, observațiile și lucrările practice de rezolvat trebuie să fie cele mai caracteristice și să implice cunoștințele, priceperile și deprinderile esențiale, însușite de elevi în cadrul unui ciclu de lecții curente de comunicare sau de consolidare a cunoștințelor.

În cazul celui de al treilea tip de lecție, scopul dominant fiind verificarea prin teme practice, aceste lecții au în general următoarea structură: precizarea temei cunoscute dinainte de elevi după planul dat de profesor; verificarea cunoștințelor prin efectuarea lucrărilor experimentale de laborator și întocmirea referatului lucrării de către fiecare elev; concluziile profesorului care să cuprindă o caracterizare a răspunsurilor și sublinierea ideilor și datelor esențiale care trebuie fixate și reținute de elevi.

Planificarea și efectuarea lecțiilor de verificare cu teme practice prin metoda lucrării de laborator se conturează ca o urmare firească a celorlalte tipuri de lecții și ele trebuie să fie folosite cît mai larg în practica predării științelor naturale.

*

Din cele arătate se desprind cîteva concluzii preliminare în legătură cu posibilitățile de activizare a lecțiilor de științe naturale și geografie în învățămîntul seral: predarea noilor cunoștințe trebuie însoțită de folosirea materialului intuitiv, mai ales a celui natural.

Pe lîngă folosirea celei de a treia forme de îmbinare a cuvîntului cu intuiția, trebuie să punem de asemenea accent pe folosirea primei și a celei de a doua forme de îmbinare a cuvîntului cu intuiția.

O mare importanță o au în cadrul predării geografiei: folosirea tablourilor, exercițiile de lucru cu harta, procedeul de suprapunere a

hărților. Aceste activități mobilizează atenția elevilor, dinamizează desfășurarea lecției, formîndu-le o serie de deprinderi practice de lucru cu harta.

O metodă cerută de desfășurarea procesului de învățămînt la științe naturale în condițiile actuale ale școlii serale este metoda lucrărilor de laborator care asigură observarea obiectelor și fenomenelor naturii în condiții apropiate de cele naturale. Acest lucru s-a dovedit cu atît mai necesar, cu cît în etapa actuală în școala serală posibilitățile organizării excursiilor și vizitelor în natură și în producție sînt reduse.

Cercetarea a dovedit că metoda lucrărilor de laborator poate fi aplicată în cadrul diferitelor tipuri de lecții (de comunicare, de verificare și recapitulare). Aceasta înseamnă că metoda lucrărilor de laborator nu cere timp în plus față de cel prevăzut de programele școlare.

Observările făcute pînă acum privind aplicarea metodelor și procedeelor analizate în prezenta lucrare în condițiile școlii serale ne conduc la concluzia că ele duc la o îmbunătățire calitativă a muncii didactice a profesorului, la o însușire temeinică și cît mai completă a cunoștințelor despre obiectele și fenomenele biologice și geografice, ferind elevii muncitori de o însușire mecanică și falsă a cunoștințelor despre natură și viață.

Cele expuse în cuprinsul lucrării constituie rezultatele preliminare ale unor observații efectuate la lecțiile de științe naturale și geografice în învățămîntul seral, urmînd ca ele să fie continuate în anul școlar 1961—1962.

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ ПО ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ И ГЕОГРАФИИ

(Резюме)

Для обеспечения прочного и сознательного усвоения в средней вечерней школе естествознания и географии, были подвергнуты изучению некоторые методы и приёмы активизации учебно воспитательного процесса.

В этом направлении изучались приёмы применения наглядного материала на уроках естествознания, в связи с научным содержанием урока. Исследование доказало особенное значение более интенсивного применения второй и третьей формы соединения слова с наглядностью (по системе советского научного работника Л. В. Занкова).

Что касается применения учебно-наглядного материала на уроках географии, особое внимание уделяется приёмам формулирования географических представлений с помощью изображений (иллюстрации в учебниках, фотографий, картин и т.п.), а также формированию умений и навыков работы с картой, в особенности применению способа черчению к рт.

В вечерней школе, метод лабораторных работ, является одной из более сложных форм деятельности, где усиливается степень активного и самостоятельного участия учеников на уроке. Исследование доказало, что метод лабораторных работ может применяться на разных типах уроков (по усвоению, проверке и повторений).

Наблюдения и проведенные опыты учениками рабочими на лабораторных работах, приводят к основательному приобретению знаний, содействуя устранению формализма в преподавании.

MÉTHODES ET PROCÉDÉS UTILISÉS AUX LEÇONS DE SCIENCES NATURELLES ET DE GÉOGRAPHIE, AFIN DE RENDRE PLUS ACTIF LE PROCESSUS INSTRUCTIF-ÉDUCATIF

(Résumé)

En vue d'assurer aux élèves des cours du soir une acquisition durable et consciente des connaissances, aux sciences naturelles et à la géographie, on a étudié certaines méthodes et certains procédés qui puissent rendre plus actif le processus instructif-éducatif. A cette intention, on s'est préoccupé de la manière dont il faudrait employer le matériel intuitif aux sciences naturelles, en tenant compte du contenu scientifique de la leçon. La recherche organisée vient de démontrer l'importance toute particulière de l'emploi de la deuxième et troisième forme d'aliage entre la parole et l'intuition (selon le chercheur soviétique L. V. Zankov).

En ce qui concerne l'emploi du matériel intuitif aux leçons de géographie, on accorde une attention toute spéciale aux procédés utilisés en vue de former des représentations géographiques à l'aide des images (gravures du manuel, photographies, tableaux etc.), ainsi qu'à la formation des habitudes de travailler avec la carte, en insistant surtout sur le procédé de la superposition des cartes.

La méthode des travaux de laboratoire constitue pour les cours du soir une forme d'activité plus complexe où la participation directe et active des élèves à la leçon s'accroit sensiblement.

La recherche a prouvé que la méthode des travaux de laboratoire peut être appliquée aux différents types de leçons (de communication, de contrôle et de révision). Les observations et les expériences effectuées par les élèves-ouvriers pendant leurs travaux de laboratoire mènent à une acquisition durable des connaissances et permettent d'éviter le formalisme.

PROBLEME ALE METODICII ȘI STRUCTURII LECȚIILOR DE COMUNICARE LA ISTORIA LITERATURII ROMÎNE

CLARA GEORGETA CHIOSA
Cercetător principal la Inst. de științe pedagogice

Studiul literaturii romîne în școala serală ridică anumite probleme privind organizarea procesului de învățămînt, căile folosite în predarea și însușirea cunoștințelor, probleme care decurg în mod firesc din natura și conținutul disciplinei respective ca și din condițiile specifice ale desfășurării muncii în școala serală.

Dintr-o urmărire sistematică și activă a lecțiilor de istoria literaturii romîne la clasele medii ale școlii serale s-au putut desprinde unele aspecte care deosebesc, într-o oarecare măsură, procesul predării la cursurile serale de cel din școlile de zi.[1]

În cele ce urmează ne vom ocupa de o latură a procesului instructiv-educativ desfășurat la lecțiile de literatură, și anume de comunicarea cunoștințelor, cu corectivul că nu vom privi numai activitatea profesorului, ci și rezultatele obținute ca efect al modului de lucru folosit. În fond, vorbind despre predare ne interesează cantitatea și calitatea cunoștințelor pe care le primesc elevii școlii serale la lecțiile de istoria literaturii romîne, gradul în care ei înțeleg și își însușesc aceste cunoștințe, în ce măsură ei reține timp îndelungat cunoștințele astfel dobîndite și le pot valorifica nu numai la examinările periodice dar, în genere, la însușirea altor cunoștințe, la alte discipline și, în fine, dacă ele servesc pentru formarea omului nou, educat în spiritul unei concepții înaintate despre societate, despre viață.

Toate aceste aspecte — inclusiv rezultatul final către care tinde predarea tuturor disciplinelor în școala noastră — formează un lanț neîntre-

---

[1] Cercetarea pe baza căreia s-a elaborat articolul de față a avut loc în cursul anului școlar 1960/61 la secțiile și școlile medii serale nr. 22 „Gh. Lazăr" și „23 August" din Capitală. Au fost urmărite în mod sistematic clasele a IX-a și sporadic clasele a X-a și a XI-a. Metodele folosite în cercetare au fost: a) **observația** (consemnările fiind făcute de cercetătorii Institutului de științe pedagogice și de profesorii claselor respective), b) **controlul scris** (două controale efectuate de cercetători, unul la sfîrșitul semestrului I, altul la finele anului școlar), c) **experiența pedagogică** (în sensul elaborării sistemului de predare expus mai jos și aplicării lui la unele capitole de istorie a literaturii romîne studiate în clasele a IX—XI-a). Drept clase de control au fost folosite clase paralele de la alte două școli serale și de la mai multe școli de zi.

rupt și prima verigă — predarea cunoștințelor — poate fi hotărîtoare pentru susținerea întregului proces de însușire a cunoștințelor și de formare a priceperilor și deprinderilor legate de studiul disciplinei respective.

Urmărind problema comunicării noilor cunoștințe de istorie a literaturii romîne, ne-am preocupat îndeosebi de metodele folosite în predare, însă aplicarea unui sistem de muncă oarecum diferit, condiționat de specificul școlii serale, a implicat unele modificări în structura și organizarea lecției de comunicare a cunoștințelor.

★

Este necesar de la început să fie precizate cîteva din trăsăturile specifice ale disciplinei care ne preocupă — istoria literaturii romîne — ca obiect de învățămînt în școala medie serală.

În primul rînd, studiul literaturii are două laturi deosebite care presupun din partea profesorului și a elevilor activități cu o rezolvare diferită. Este vorba de studiul științei istoriei literaturii (materie expusă în manualul respectiv), care aparent nu se deosebește prea mult de alte discipline (istoria, geografia), dar care în fapt se sprijină necondiționat pe cunoașterea operelor literare, și cea de-a doua latură a studiului istoriei literaturii romîne, activitate care cere volum mare de timp și priceperi formate de a aprecia opera de artă, de a emite judecăți de valoare.

Privită prin prisma acestei situații de fapt, comunicarea noilor cunoștințe de istorie a literaturii romîne nu poate fi considerată ca o activitate simplă, liniară: comunicare-însușire, ci mult mai complexă. În această activitate, acțiunile celor doi factori: profesor-elev, în mod necesar, se întrepătrund, se susțin reciproc.

Modalitățile de comunicare a cunoștințelor noi sînt și ele diferite, variind între expunerea profesorului și analiza pe text, cînd elevii înșiși descoperă noile cunoștințe prin propriile lor forțe, trag concluzii de ordin general, recunoscînd în elementele concrete ale unei anumite creații literare principii ale esteticii literare, date de istorie literară.

Parte din această muncă de analiză a operelor literare se desfășoară în clasă, parte se efectuează de către elevi acasă, ca muncă individuală.

În școala serală, în însușirea cunoștințelor prevăzute de programele școlare, ne izbim de problema timpului afectat de elevi studiului individual, de lipsa unor priceperi și deprinderi de muncă aplicată la specificul obiectului nostru, în sensul că întreruperea de ani a studiilor școlare a slăbit sau a dizolvat aceste însușiri care trebuie readuse mai întîi la o limită minimală și apoi dezvoltate treptat.

În studiul literaturii, în ceea ce privește pătrunderea și aprecierea conținutului operelor literare, ne vin în sprijin însă experiența de viață în genere și cunoștințele din domenii mai variate sociale pe care le au elevii adulți datorită vîrstei și participării lor nemijlocite la producția socială.

Dacă unele greutăți ale muncii didactice în școala serală sînt bine cunoscute, celălalt aspect — pozitiv — nu este în suficientă măsură recunoscut și valorificat.

Luînd în considerație trăsăturile caracteristice ale artei literare: funcția ei de cunoaștere, de a da cunoștințe despre cele mai variate domenii ale vieții și în special despre om prin intermediul imaginilor artistice, este evident că parcurgerea unei opere literare de către un adult se caracterizează prin mai largi posibilități de înțelegere, decît atunci cînd aceeași operă este citită de un copil cu o experiență de viață redusă, cu slabe puteri de a pătrunde esența faptelor, a caracterelor, a sentimentelor. Însăși capacitatea emoțională poate fi, datorită lipsei de experiență, mult mai redusă ca arie și profunzime la copii decît la adulți.

Două exemple sînt concludente pentru afirmația de mai sus: opere de felul nuvelei **Uzina vie** de A. Sahia sau al romanului **Mitrea Cocor** de M. Sadoveanu sînt mai superficial înțelese de elevii școlii de zi (mai ales dacă ne referim la elevii claselor a V—VII-a) care n-au experiența vieții de familie, a muncii în producție, cu atît mai puțin posibilitățile de comparație ale multora din elevii adulți ai școlilor serale. Pe de altă parte, opere care aparent se adresează copiilor, fiindcă oglindesc fapte și sentimente de-ale acestora, de pildă **Dumbrava minunată** de M. Sadoveanu, sînt mai puțin accesibile copiilor, care nu sesizează subtilitățile psihologice și artistice ale creației literare respective, neurmărind în lectura operei decît fabulația, întîmplările, neacordînd atenție, neputînd observa elementele de rară măiestrie artistică care caracterizează minunatele pagini ale maestrului prozei românești.

Pornind de la aceste considerații de ordin general, care nu trebuie neglijate în procesul predării literaturii în școală serală, deoarece fiecare coordonată a organizării muncii are ponderea și importanța ei, în continuare se ridică problema construirii sistemului de predare, care, folosind elementele propice, să găsească și căile cele mai bune de rezolvare a greutăților întîmpinate de profesor și elevi în școala serală.

★

Pentru predarea istoriei literaturii române, în școlile de zi se folosesc cu precădere cele două metode bine cunoscute: 1) *expunerea profesorului* asupra condițiilor economice, politice și sociale în care se dezvoltă creația literară dintr-o epocă anumită, asupra biografiei scriitorului și asupra unor opere literare pe care programa le indică să fie prezentate sub formă de caracterizare generală și 2) *analiza literară* pentru operele sau fragmentele prevăzute în programă să fie studiate ca atare.

În cele ce urmează ne vom ocupa pe de o parte de particularitățile metodei expunerii asupra epocii sau biografiei scriitorului, în măsura în care există deosebiri în folosirea ei la școală serală, însă problema principală examinată va fi îmbinarea într-un sistem bine închegat și justificat a expunerii cu analiza literară în cunoașterea operelor literare prevăzute de programă ca obligatorii pentru elevi.

Preocuparea pentru această problemă decurge din constatările făcute la școlile serale, unde elevii parcurg cu greu sau nu pot parcurge volumul prea mare de opere literare cerut de programa școlară — identică

cu cea a școlilor de zi —, unde timpul din clasă este prea scurt pentru a împlini acolo lipsurile elevilor privitoare la cunoașterea operelor literare, unde priceperile și deprinderile elevilor de a citi o operă literară cu maximum de înțelegere a fenomenului literar, a complexității creației artistice, sînt reduse, uneori inexistente.

De asemenea, trebuie ținut seama că în urma studierii fiecărei opere literare se pune problema integrării cunoștințelor de literatură astfel dobîndite în procesul dezvoltării în timp a literaturii noastre, al urmăririi filoanelor principale ale istoriei literaturii române, care o străbat de-a lungul perioadelor studiate, care se evidențiază în studiul vieții și creației fiecărui scriitor studiat monografic.

Problemele principale asupra cărora ne-am oprit în cercetarea celor două metode folosite în procesul predării literaturii în școala serală au fost următoarele:

I. Cele mai indicate situații în care se poate folosi metoda expunerii:

a) caracteristicile expunerilor privind prezentarea epocii și ale celor privind caracterizarea operelor literare;

b) procedee folosite în cadrul expunerii (plan, material auxiliar audio-vizual).

II. Volumul și repartiția analizelor literare pe text:

a) alegerea operelor și fragmentelor care vor fi analizate în clasă și în raport cu aceasta volumul și locul expunerilor privind caracterizarea operelor literare;

b) eșalonarea obiectivelor analizei literare în funcție de natura textelor de analizat (tematică, specie etc.), în funcție de cerințele formării treptate a priceperilor elevilor de a efectua o analiză literară potrivit principiilor estetice marxist-leniniste și de a integra rezultatele analizei în studierea istoriei literare;

c) îndrumarea muncii independente a elevilor, corolar al sistemului de predare preconizat.

I. a) În general, metoda expunerii se folosește în școala serală ca și la cursurile de zi pentru prezentarea epocii, a biografiei scriitorilor studiați monografic, cu deosebirea că la școlile de zi se împletește adeseori expunerea cu conversația pentru a activiza atenția elevilor, pentru a-i împiedica de a avea alte preocupări în timpul explicației, pentru a-i pune în situația de a face ei înșiși legăturile necesare cu lecțiile anterioare de literatură, cu cele de istorie, de socialism științific. În școala serală nu se procedează întotdeauna la fel, deoarece profesorul ține seama de faptul că trebuie să-și rezerve timpul necesar pentru studierea operelor literare, chiar pentru lectura lor în clasă, și de aceea prezintă sistematic, organizat, dar foarte succint, problemele de istorie literară, evitînd amănuntul și digresiunea. Chestionarea elevilor în cursul expunerii fragmentează expunerea, o destramă și elevii, obosiți, nu pot face efortul de a reînnoda firele astfel amestecate.

Întrebările adresate elevilor școlii serale în aceste situații se referă în special la probleme esențiale, la date-cheie și nu la amănunte privind locul și data apariției unei opere, sau conținutul ei.

Sînt însă necesare, de pildă, la prezentarea primei jumătăți a secolului al XIX-lea, întrebări care să fixeze elevilor raportul dintre evenimentele culturale și cele politice (apariția Daciei Literare și legătura dezvoltării publicisticii românești cu pregătirea revoluției de la 1848), sau raportul dintre activitatea cultural-socială a scriitorilor pașoptiști și natura creației lor literare (activitatea de înființare a Teatrului Național și creația dramatică a majorității scriitorilor de la 1848, îndeosebi a lui V. Alecsandri). În felul acesta, elevii fac mereu legătura între scriitorii studiați care sînt promotorii revirimentului cultural național și care fac front comun în cele două țări pentru progresul social.

Întrebările care întrerup expunerea la școala serală, trebuie să fie deci scurte, de esență, de precizare a trăsăturilor caracteristice ale unei epoci, ale biografiei unui scriitor.

b) Folosit ca și la cursurile de zi, dar în școala serală absolut indispensabil este *planul expunerii* făcut de profesor la tablă și notat de elevi în caietele lor pe măsură ce problemele sînt dezvoltate în expunerea profesorului. Planul expunerii nu are numai rolul unui ghid, al unui aide-mémoire, folosit pentru reținerea problemelor și datelor esențiale, ci el trebuie construit în așa fel încît să constituie pentru elevi — prin el înșuși — o metodă de studiu, un instrument de organizare și de sistematizare, de fixare și de înțelegere mai profundă a cunoștințelor.

Sînt îndeobște cunoscute funcțiile mnemice și gnostice pe care le îndeplinește planul. Elaborarea lui este un proces complex de analiză și de sinteză a materialului. În procesul acestei elaborări se activează la maximum operațiile gîndirii, ceea ce asigură pătrunderea în esență a materialului expus. În același timp, integrarea în titluri a unui divers material ajută la memorarea lui, la reactualizarea mai fidelă, mai ușoară.

De exemplu, planurile biografiilor scriitorilor de la 1848 implică legături foarte strînse cu problemele mari ale epocii și cu problemele vieții și operei fiecărui scriitor în parte. Cu prilejul fiecărei expuneri de acest fel, profesorul face reveniri asupra acelorași probleme de ordin politic, social și cultural care constituie elementul comun, și diferențiază laturile specifice ale activității fiecărui scriitor.

Pornind de la planul inițial al prezentării epocii pașoptiste, organizat pe diversele laturi ale situației politice-sociale, culturale, fiecare plan privind viața și activitatea unuia dintre scriitori reia, în fond, ideile principale ale planului inițial, fie prin prezentarea legăturilor indisolubile ale scriitorului cu epoca sa, fie prin sublinierea contribuției creației lui la conturarea trăsăturilor caracteristice ale literaturii epocii, în speță prin traducerea în fapt a liniilor directoare ale programului *Daciei Literare*.

Suita de planuri privind prezentarea unei epoci, a vieții și activității scriitorilor care o reprezintă, înseamnă pentru elevi așadar un tablou succint al dezvoltării literaturii noastre într-o etapă anumită, tablou pe care elevii treptat îl îmbogățesc cu cunoștințele dobîndite la lecțiile de studiere a creației fiecărui scriitor.

Planul expunerii nu trebuie să se confunde cu dictarea lecției — mod de lucru încă folosit de unii profesori — ci el este un procedeu de muncă într-adevăr superioară, care necesită o pregătire excepțională în ceea ce privește puterea de sinteză, îmbinată cu o deosebită calitate de a

face o expunere bogată în conținut și într-o formă atractivă, caldă, accesibilă.

Din cercetarea întreprinsă la clasa a IX-a s-a constatat că este bine ca planul expunerii, la elevii cu reduse cunoștințe în domeniul literaturii și deci cu slabe posibilități de a efectua procese de analiză și sinteză într-un cîmp de cunoștințe atît de restrîns, să fie dat de la început și nu pe parcurs, deoarece astfel se organizează și se activizează atenția elevilor, care recunosc în fiecare parte a expunerii altă idee din planul dat și fac un nou efort de concentrare pentru a primi noile cunoștințe.

În afara planului se pot folosi în procesul expunerii și alte mijloace auxiliare menite să întărească asociațiile temporare care se formează cu prilejul expunerii prin suporturi de altă natură (vizuale, auditive etc.).

Materialul auxiliar audio-vizual (folosit în școlile serale în afara expunerii profesorului și a planului scris pe tablă) nu e prea diferit de cel folosit la școlile de zi (în primul rînd pentru că materialul didactic existent nu e prea variat, iar în al doilea rînd fiindcă rolul lui este asemănător în ambele situații: concretizarea și crearea unor momente de mărire a atenției elevilor).

Spre deosebire de școlile de zi, unde vîrsta elevilor cere mai mare grijă pentru concretizare, mai frecventă adresare la procesele de reflectare nemijlocită a realității (primul sistem de semnalizare), în școlile serale utilizarea materialului auxiliar se face în situații și cu scopuri oarecum diferite: concentrarea datelor de însușit într-o formă succintă și accesibilă, împletirea procesului de cunoaștere cu cel de interpretare a datelor științei respective, cu formarea posibilităților de apreciere a creației artistice.

De exemplu, utilizarea ilustrațiilor, a proiecțiilor, a diafilmelor la prezentarea epocii sau a biografiei scriitorului trebuie axată întotdeauna pe fixarea unor probleme esențiale: tablouri reprezentînd situația țărănimii așa cum o descrie Dinicu Golescu în **Însemnare a călătoriei mele**, mai tîrziu Nicolae Bălcescu în majoritatea operelor sale și așa cum va apărea în romanul lui Camil Petrescu **Un om între oameni**, însoțite neapărat de un comentariu (citate din operele menționate mai sus), vor fixa în mintea elevilor problema socială care frămîntă secolul al XIX-lea și prima jumătate a secolului al XX-lea. La fel, la prezentarea biografiei și creației scriitorilor se pot folosi materiale care ilustrează atît momente ale vieții scriitorului, cît și trăsături caracteristice ale operelor de studiat, cum ar fi ilustrații (scene, afișe) din opera dramatică a lui V. Alecsandri (cîntecele comice, comedii de satiră a moravurilor feudale și burgheze) prezentate o dată cu expunerea activității lui V. Alecsandri ca director al Teatrului Național și însoțite de citatul despre importanța teatrului în dezvăluirea racilor societății vremii.

Este recomandabil ca materialul auxiliar — în măsura în care există și poate fi folosit în școala serală — să fie mai ales de felul filmului, diafilmului, proiecțiilor cu comentarii, audițiilor de disc, radiofonice etc., deoarece în aceste cazuri predomină sau se împletesc mijloacele auditive — care sînt mai utile — cu mijloacele vizuale.

Spre deosebire de școlile de zi, unde elevii confecționează ei înșiși material didactic (tabele sinoptice, desene, planșe sau tablouri cu citate etc.), în mai mică măsură se va proceda așa la școlile serale, poate chiar deloc. Timpul consumat cu executarea unor astfel de lucrări — adesea

de calitate îndoielnică — poate fi utilizat de elevi cu mai mult folos pentru studiul literaturii prin lectura operelor recomandate, prin vizitarea muzeelor, prin vizionarea spectacolelor etc. Sarcinile formării disciplinei în muncă, a spiritului de observație (absolut necesare copilului) sînt suplinite la elevii școlii serale prin exercitarea propriei lor meserii, iar sarcina formării simțului estetic și a dezvoltării aptitudinilor creatoare se poate realiza pe alte căi, dintre care și cele enumerate mai sus.

Expunerile din a doua categorie, de caracterizare a unor opere literare care nu se analizează în clasă, trebuie să respecte aceleași cerințe ca și prezentarea epocii, de pildă obligativitatea planului expunerii pe tablă, însoțirea expunerii cu ilustrări (ilustrații și citate) concretizatoare și de fixare a trăsăturilor specifice creației literare respective.

Asupra acestor expuneri-caracterizare vor reveni la prezentarea sistemului de îmbinare a analizei pe text cu caracterizarea făcută de profesor.

II. În discutarea modului de folosire a analizei literare în școala serală ne vom opri asupra problemelor enunțate la început.

a) Criteriile după care se face selectarea operelor (sau fragmentelor) de analizat în școala serală (cu referire specială la clasa a IX-a) sînt, în primul rînd, respectarea în cea mai mare măsură a prescripțiilor programei școlare (care nu diferă de cea a școlilor de zi), în al doilea rînd, alegerea acelor opere și fragmente care potrivit volumului lor pot fi citite și analizate integral în clasă și repartizarea celorlalte (de mare întindere), unele pentru analiză în clasă (soluția cea mai bună pentru realizarea analizei), iar altele pentru caracterizarea făcută de profesor.

Spre deosebire de școlile de zi, unde elevilor li se cere cu mai mare exigență lectura individuală în afara clasei a multora dintre operele prevăzute pentru analiză literară (care în clasă se va opri doar la unele fragmente), în școala serală este necesară lectura și analiza integrală în clasă a unor opere, chiar de mai mare întindere. Numai sub îndrumarea directă și foarte stăruitoare a profesorului, elevii școlii serale învață să citească cu mai mare atenție, să înțeleagă mai profund chiar în procesul lecturii (lectură expresivă cu voce tare) nu conținutul de idei (pentru care s-a arătat mai sus că au o putere de pătrundere mai mare decît copiii), dar mijloacele de expresie folosite de scriitor pentru realizarea imaginii artistice. De asemenea, analiza unei opere în întregul ei (spre deosebire de cea a unor fragmente) rămîne ca un model aplicabil la o serie de opere, citite individual de elevi. De altfel, sistemul acesta este întrutotul valabil și la școlile de zi, însă la școlile serale aplicarea lui trebuie să se facă mai intens, de aceea este necesar să se echilibreze în așa fel planificarea calendaristică, încît profesorul să nu se lase copleșit de timpul redus de muncă cu elevii în clasă și să se mulțumească a realiza mai puțin din fiecare capitol, din fiecare operă de studiat, puțin care dispare mai ușor din memoria elevilor sau le dă numai cunoștințe superficiale.

Pornind de la aceste cerințe impuse de condițiile școlii serale, profesorul alege din programa școlară operele sau fragmentele cărora le va afecta pentru studiul integral în clasă ore mai multe chiar decît cele prevăzute de programă.

Astfel, la literatura istorică din secolele al XVII—XVIII-lea, profesorul poate prevedea pentru lectură integrală în clasă și comentare două-trei texte care să nu depășască 1½ pagină de carte, ca: portretul lui Ștefan cel Mare din cronica lui Gr. Ureche, predoslovia la **De neamul moldovenilor** de M. Costin, un fragment din cronica lui I. Neculce (și anticipăm aici — o lucrare individuală asupra uneia din legendele lui I. Neculce). Ceilalți reprezentanți ai culturii românești din această epocă vor fi prezentați expozitiv de către profesor. Datorită acestei planificări, elevii își vor însuși cunoștințele necesare de istorie literară și vor lua contact direct cu limba secolelor al XVII—XVIII-lea, îndrumați fiind pas cu pas de profesor.

Rezultatele obținute cu acest mod de interpretare și aplicare a programei de literatură la școlile serale au dovedit (din cercetarea lucrărilor scrise de control) consolidarea cunoștințelor teoretice despre cultura și literatura română veche, datorită bazei concrete care a ușurat reținerea unor date și, mai ales, a trăsăturilor caracteristice literaturii istorice, altfel învățate pe de rost, mecanic, în școlile unde nu s-a procedat așa.

Greutatea de a aplica acest sistem apare mai tîrziu, cînd întinderea operelor de analizat este mare și programa cere analiza integrală a unor romane, piese de teatru etc. Dacă lectura și analiza nuvelei *Alexandru Lăpușneanul* se poate realiza în 3 ore, în cazul romanului *Ciocoii vechi și noi* lectura și analiza nu se mai pot efectua integral în clasă.

La clasa unde s-a făcut cercetarea noastră, s-a procedat în scopuri experimentale în felul următor: deoarece nuvela istorică a lui C. Negruzzi fusese analizată în clasă de-a lungul a 3 ore și deci fuseseră parcurse toate problemele ridicate de analiza unei astfel de opere, nuvela *Mihnea Vodă cel Rău* de A. Odobescu a fost recomandată pentru lectură în afara clasei și studierea ei a fost prevăzută sub forma unei analize scrise făcută de elevi ca muncă independentă. În felul acesta, numărul de ore afectat scriitorului N. Filimon a putut fi mărit, și pentru studiul romanului *Ciocoii vechi și noi* s-au acordat trei ore (cu ora pentru studiul biografiei și pentru prezentarea activității sale cultural-literare depășindu-se numărul de ore prevăzut de programa școlară).

Cele trei ore consacrate analizei literare au urmărit: 1) expunerea conținutului, îmbinată cu lectura și comentarea în clasă a următoarelor capitole sau fragmente: prologul, capitolul I, fragmente din capitolul „Educațiunea ciocoiului", capitolul „Una la mînă", scurte fragmente din capitolele: „Fă-te om de lumea nouă să furi cloșca dupe ouă!" și „Cu rogojina aprinsă-n cap și cu jalba-n proțap"; 2) revenire asupra fragmentelor citite și reliefarea caracterului realist-critic al romanului lui N. Filimon [1].

Munca de cunoaștere a romanului s-a desfășurat în cea mai mare parte în clasă, elevii familiarizîndu-se sub îndrumarea profesorului cu specificul prozei românești de la mijlocul secolului al XIX-lea. Fiind stimulați de comentariile interesante ale profesorului, unii elevi au citit individual capitolele neparcurse în clasă. La ultima oră de studiere a operei lui N. Filimon s-a constatat că 33% din elevii clasei citiseră romanul în întregime, fapt dovedit prin contribuția personală a acestora la eviden-

[1] Capitolele: „Muzica și coregrafia în timpul lui Caragea", „Teatrul în Țara Românească", „Alexandru Ipsilant și Eteria grecească" au fost recomandate special ca lectură necesară recapitulării finale și s-au făcut referiri asupra lor la studierea lui A. Odobescu.

ţierea şi ilustrarea trăsăturilor specifice ale romanului realist-critic. Din comparaţia făcută cu alte clase a IX-a de la alte şcoli, s-a constatat că rezultatele obţinute aici au fost superioare cantitativ şi calitativ, fără însă a fi întrutotul satisfăcătoare.

Ca o menţiune specială ar fi faptul că lectura s-a făcut pe ediţia ilustrată, care a ajutat pe elevi să se apropie mai mult de atmosfera vremii, să intuiască mai uşor trăsăturile caracteristice ale tipurilor zugrăvite de N. Filimon.

Pentru cunoaşterea dramei istorice a lui B. P. Haşdeu, elevii au fost avantajaţi de faptul că analizaseră înainte drama istorică *Despot-Vodă* de V. Alecsandri, precum şi de faptul că au putut vedea spectacolul dat de Teatrul Naţional din Bucureşti (unii elevi văzuseră şi piesa *Despot-Vodă*), de aceea lectura în clasă nu s-a mai făcut, iar analiza literară au efectuat-o înşişi elevii după modelul cunoscut de la analiza dramei lui V. Alecsandri.

Situaţia — în privinţa volumului mare al operelor de analizat — se dovedeşte a fi mai dificilă la clasele a X-a şi a XI-a, unde atît numărul cît şi volumul operelor de analizat în clasă, pe baza lecturii integrale făcute de elevi individual, este mult mai mare. De pildă, studiul perioadei dintre cele două războaie mondiale implică lectura unui număr impresionant de pagini (*Fraţii Jderi* şi *Baltagul* de M. Sadoveanu, *Întunecare* de Cezar Petrescu, *Ultima noapte de dragoste, întîia noapte de război* de Camil Petrescu, *Enigma Otiliei* de G. Călinescu etc., şi în afară de acestea alte piese de teatru, nuvele, schiţe).

Spre deosebire însă de clasa a IX-a, elevii claselor a X-a şi a XI-a au formate în mai mare măsură priceperile şi deprinderile de interpretare a operelor literare citite individual şi adeseori îşi formează în clasele a VIII-a şi a IX-a o zestre literară utilizabilă în ultimele clase ale şcolii medii.

Pentru a învinge greutăţile pe care le întîmpină elevii clasei a XI-a — volumul mare de opere literare care trebuie citite şi lipsa timpului necesar — s-a făcut experienţa următoare: elevii au studiat în clasă foarte amănunţit romanul *Baltagul*, profesorul le-a făcut o prezentare, sub forma unei caracterizări succinte, a romanului *Fraţii Jderi* şi le-a recomandat lectura individuală a romanului istoric *Nicoară Potcoavă*, care urma să fie studiat în semestrul următor. În felul acesta elevii au putut cuprinde şi problematica evocării trecutului istoric în creaţia marelui nostru prozator contemporan. La fel a procedat la studiul literaturii contemporane, unde şi-a rezervat ore suficiente pentru analiza piesei *Bălcescu* de Camil Petrescu, dar le-a prezentat el însuşi romanul *Un om între oameni*. Cu prilejul analizei dramei *Bălcescu* s-a subliniat caracterul sintetizator al piesei, modalităţile artistice de a întruchipa într-o scenă şi într-un personaj o întreagă situaţie şi categorie socială, de a realiza în figura unui personaj episodic, în cîteva replici, imaginea unor stări de fapt şi de spirit amplu zugrăvite în roman.

Echilibrarea raportului dintre analiza literară şi caracterizarea operei literare prin intermediul expunerii profesorului, obţinută în însuşi procesul

de predare din școala serală, a avut la bază pe de o parte situația concretă care cerea o rezolvare cît mai judicioasă a greutăților întîmpinate de elevi, iar pe de altă parte permanenta grijă a profesorului de a asigura elevilor săi o pregătire cît mai apropiată de a celor de la școlile de zi.

Un aspect deosebit de interesant al muncii profesorului din școala serală este și preocuparea de a-i ajuta pe elevi să se formeze în direcția *studiului individual*, și, ceea ce e și mai lăudabil, în direcția gustului pentru citit, a aprecierii valorilor artei literare.

Din cele arătate mai sus s-a putut observa că, în alegerea operelor literare de analizat, s-a ținut seama de natura operelor studiate (gen, specie), în așa fel încît elevii să aibă de fiecare dată un model de analiză literară pentru anumite tipuri de opere, după care ei să poată efectua singuri analiza unei opere literare similare, aparținînd aceleiași specii. S-a arătat mai sus că, de pildă, analiza unei drame istorice — *Despot-Vodă* — a servit elevilor ca model pentru analiza dramei *Răzvan și Vidra*.

În afară de aceasta, unii profesori din școlile serale nu consideră inutilă o analiză literară-model făcută în fața clasei de către profesorul însuși. Aceasta mai ales la începutul clasei a IX-a, cînd mulți elevi n-au încă priceperile respective formate din clasa a VIII-a, datorită nivelului scăzut cu care au parcurs clasa a VIII-a după ani de întrerupere a studiilor, și cînd în prima parte a materiei de studiat întîmpină foarte mari greutăți datorită faptului că majoritatea operelor sînt fie din domeniul literaturii istorice, fie într-o formă greu accesibilă (cum sînt *Țiganiada* de I. Budai Deleanu, creația lirică a primilor noștri poeți etc.).

În cursul cercetării s-a constatat efectul pozitiv pe care l-a avut analiza făcută personal de profesor — după lectura și ea model — a două opere literare: *Ruinurile Tîrgoviștei* de V. Cîrlova și, către sfîrșitul anului școlar, a fragmentului *Culmea Bisocei* de A. Odobescu, unde a insistat îndeosebi asupra limbii și stilului marelui prozator romîn.

Acest fel de realizare a analizei unei opere literare (sub formă de expunere) a avut avantajul, în primul caz, de a limpezi elevilor în ce constau noutatea și valorile poetice ale unei poezii de la începuturile beletristicii noastre (aspecte greu de sesizat pentru cine nu ia în considerație etapele dezvoltării liricii romînești), iar în al doilea caz de a atrage atenția elevilor asupra importanței construcției frazei, asupra rolului compoziției în prezentarea unei imagini peisagiste.

Cu toate că elevii clasei a IX-a au studiat în anul precedent multe dintre problemele de teorie literară, mai ales cele privind genurile și speciile literare, nu reușesc în clasa a IX-a să-și organizeze analiza unei opere literare, mai ales dacă aceasta prezintă particularități de compoziție, întrepătrunderi de genuri. De aceea, analizele literare-model sînt indicate mai ales în școala serală, unde majoritatea elevilor sînt dornici să învețe, dar sînt adeseori opriți în elanul lor de lipsa unor cunoștințe și deprinderi elementare.

Aici trebuie menționată contribuția extrem de interesantă pe care o aduc elevii școlii serale în interpretarea operei literare, în aprecierea conflictelor sociale oglindite, a caracterului personajelor și a relațiilor

care se stabilesc între ele. De asemenea, elevii școlii serale, îndrumați și chestionați cu pricepere, pot aprecia cu mai multă acuitate caracterul autentic, viu al personajelor operei literare, chiar dacă nu pot furniza argumente scoase din arsenalul esteticii.

Merită semnalată aprecierea pe care unii elevi ai clasei a IX-a au făcut-o asupra personajelor romanului *Ciocoii vechi și noi*. Dacă toată clasa a subliniat — cu argumente extrase din conținutul romanului — trăsăturile odioase mai ales ale celor trei complici: Dinu Păturică, Kera Duduca și Costea Chiorul, o parte din elevi au făcut o analiză mai subtilă a personajelor așa-zise pozitive: Gheorghe, Banul C., Maria, arătînd baza nerealistă a conceperii lor, lipsa de consistență epică, de veridicitate a acestor figuri. Profesorul, surprins de această ascuțime a analizei, a crezut că elevii respectivi au citit studii de critică literară din care și-au extras aprecierile expuse, însă chestionîndu-i a constatat că ei judecau personajele în raport cu realitățile orînduirii sociale în care acestea se mișcă și-și dădeau seama de inconsecvențele concepției scriitorului.

Mai frecvente și mai caracteristice pentru elevii adulți sînt interpretările personale asupra situațiilor, caracterelor și concepției ideologice care stă la baza creațiilor literaturii noastre contemporane. Spre deosebire de analizele literare efectuate la clasele a IX-a și a X-a, cele din clasa a XI-a, dacă sînt bine conduse, dovedesc gradul de maturitate al înțelegerii problemelor de viață oglindite, puterea de pătrundere a caracterului personajelor, a mobilurilor acțiunilor lor. Laturi ale analizei conținutului operei literare, care la copii se reduc la repetarea unor idei gata formulate de manual sau de profesor, în școala serală se relevează ca manifestarea unei atitudini personale, a unui mod de a gîndi, rezultat din experiența vieții sociale, a unei concepții despre viață din ce în ce mai aproape de aceea a omului nou, a comunistului.

Cercetarea întreprinsă a relevat că dacă problemele de conținut se discută cu mai mult succes în cadrul analizei literare la școala serală, cele privitoare la măiestria artistică: compoziție, limbă, stil, ridică mai mari dificultăți, deoarece aici „experiența" elevilor, posibilitățile lor de a mînui terminologia adecvată sînt reduse. De aceea se impune necesitatea analizelor-model, a exercițiilor cît mai dese de analiză literară în clasă cu elevii, pentru ca aceștia să fie obișnuiți a privi opera literară ca modalitate artistică de reflectare a realității, de a da o mai mare atenție mijloacelor de expresie menite să transmită mesajul scriitorului.

Așadar, spre deosebire de școlile de zi, numărul analizelor literare efectuate direct pe text, poate întrece indicațiile programei școlare, dacă se ține seama că elevii au mai multă nevoie să-și ducă munca de studiere a literaturii în clasă, sub supravegherea și îndrumarea profesorului. Mai mult, la această clasă a IX-a, în loc de prezentarea expozitivă a unor opere pe care elevii le-ar fi cunoscut — în condițiile de frecvență continuă a școlii de cultură generală — din clasele a V—VII-a (o legendă istorică de D. Bolintineanu, încă o fabulă de Gr. Alexandrescu și o poezie de lirică patriotică sau peisagistă a lui V. Alecsandri, ca și fragmentul descriptiv, citat mai sus, din *Pseudokinegheticos* de A. Odo-

bescu) s-a planificat analiza lor în clasă. S-ar părea că aceasta ar însemna o derogare de la prevederile programei școlare și de la indicațiile date mai sus cu privire la trecerea unor opere de la analiza literară la caracterizare generală. De fapt, ea împlinește două cerințe la fel de importante pentru specificul școlii serale:

1) intensificarea acțiunii de punere în contact a elevilor cu textul literar în clasă;

2) construirea sistemului de exerciții privind metoda analizei literare, cu scopul de a forma elevilor priceperile necesare abordării complexe a unei opere literare prin prisma multiplelor ei coordonate. Mai ales la clasele a VIII-a și a IX-a aceste cerințe sînt stringente, deoarece numai pe baza împlinirii lor se ating țelurile studiului literaturii, ale cunoașterii creației literare.

c) În afara organizării acestui complex sistem de îmbinare a expunerii cu analiza pe text, în care rolul activ revine rînd pe rînd profesorului și elevilor — cu specificarea că pentru fiecare dintre aspectele luate de munca de studiere a literaturii, profesorul indică și liniile directoare ale metodei de lucru—, se adaugă un sistem al muncii independente duse de elevi în clasă și acasă în scopul rezolvării acelorași obiective.

Privite dintr-un unghi mai larg, priceperile de *muncă independentă* ale elevilor la literatura romînă se formează o dată cu exercițiile de lectură interpretativă și de analiză a operelor literare, pe care ei le fac după modelul dat de profesor sau după indicațiile de ordin teoretic pe care acesta le dă în cursul efectuării analizei colective în clasă.

De pildă, analiza unei a doua fabule — **Ciinele și cățelul** — din creația lui Gr. Alexandrescu s-a făcut — de către doi elevi din clasa a IX-a; unul dintre ei s-a ocupat de strînsa legătură dintre creația artistică și realitatea socială oglindită, de modul critic cum scriitorul apreciază conținutul dat de burghezie lozincii: libertate, egalitate, fraternitate, iar al doilea elev, vorbind despre trăsăturile caracteristice ale artei lui Gr. Alexandrescu, despre măiestria construcției fabulei, despre originalitatea creației personajelor, despre vioiciunea dialogului, a făcut, totodată, aprecieri și asupra valorii social-educative a fabulelor lui Gr. Alexandrescu.

Munca independentă interesează, în problema dezbătută aici, pe de o parte ca mijloc de însușire a cunoștințelor noi în condițiile școlii serale, iar pe de altă parte ea constituie baza absolut necesară pentru verificarea gradului în care cunoștințele predate au fost însușite temeinic.

O mare greutate întîmpinată în școala serală este aceea că deși la fixarea cunoștințelor din lecția zilei se pare că toți sau aproape toți elevii și-au însușit cunoștințele esențiale din lecția respectivă, după un interval mai lung sau mai scurt de timp aceste cunoștințe slăbesc sau chiar dispar.

Această constatare a determinat găsirea unora dintre soluțiile indicate mai sus: reluarea în expunerile eșalonate în timp a firelor conducătoare trasate încă de la începutul unui grup de lecții (lucru posibil în predarea istoriei literaturii romîne, care presupune studierea unor perioade literare, unor curente cu trăsături specifice decurgînd din condițiile istorice existente), îmbinarea analizei literare cu caracterizarea operei făcută de profesor, dozată în funcție de conținutul și de natura

operei de studiat etc. în scopul reluării sub forme diferite a acelorași probleme de istorie sau de teorie literară și, în fine, intensificarea contactului direct cu textul literar în clasă, sub îndrumarea profesorului.

Totuși, munca independentă la literatură nu poate fi suplinită prin aplicarea acestor metode de predare, în primul rînd fiindcă studiul individual stă la baza însușirii oricăror cunoștințe, a oricărei discipline, iar în al doilea rînd, fiindcă natura studiului individual la literatură are un specific aparte: orice individ, indiferent de munca depusă în producția socială, nu poate rămîne departe de cunoașterea creației artistice, a avîntului culturii noastre socialiste, cu atît mai mult cu cît creațiile artistice (între care literatura ocupă un loc de frunte) au o necontestată și profundă influență educativă asupra individului, asupra dezvoltării sociale în general.

Lectura asiduă și interpretarea justă a operelor literare trebuie să constituie obiectivele principale urmărite în procesul formării deprinderilor de muncă independentă la literatură. Altele sînt posibilitățile profesorului și ale elevilor la școlile de zi, altele sînt în școala serală. Dacă pentru elevii școlilor de zi, de cele mai multe ori lectura constituie un mod plăcut și util de a-și petrece timpul liber, acesta fiind mult mai redus pentru elevii școlii serale este mai rar consacrat lecturii creațiilor literare. Elevii cei mai sîrguincioși ai școlilor serale folosesc puținul lor timp liber pentru învățătură și aproape de loc pentru literatura beletristică, pe care n-o consideră obiect de studiu. Se constată adesea că elevii citesc din manualele de istoria literaturii romîne comentariul asupra operelor literare de studiat, dar nu cunosc opera din lectura personală. Deci, pe lîngă intensificarea lecturii și analizei în clasă, este necesară stimularea lecturii individuale. Aceasta se poate realiza uneori prin programarea unor activități în clasă care să se bazeze pe munca independentă a elevilor în afara școlii.

Astfel analiza nuvelei **Mihnea Vodă cel Rău** de A. Odobescu la clasa a IX-a a fost anunțată ca viitoare temă scrisă în clasă. La fel s-a procedat la clasa a X-a cu analiza schiței **Arendașul romîn** de I. L. Caragiale și a nuvelei **Hagi Tudose** de B. St. Delavrancea. Menționăm că în toate aceste cazuri profesorul a permis elevilor să lucreze cu textul în față, obligîndu-i astfel pe acei care nu citiseră în prealabil opera s-o parcurgă măcar în ultimul moment. Lucrările elevilor clasei de experiență au dovedit cunoașterea operei literare respective și ordonarea sistematică a analizei, chiar dacă observațiile de ordin istoric și critic literar au fost, în genere, sumare.

Activitatea mai largă, orală și scrisă, a elevilor la lecțiile de literatură nu înseamnă consumarea timpului în detrimentul însușirii unui volum mai mare de cunoștințe, așa cum consideră unii profesori, ci tocmai consolidarea cunoștințelor însușite și, ceea ce e mai important, formarea și cultivarea priceperilor de a studia istoria literaturii, de a înțelege operele citite și mult mai tîrziu, după terminarea școlii.

Ca și la școlile de zi, rezultatele cursului de istoria literaturii romîne nu se pot mărgini la cunoștințe privite din punct de vedere cantitativ și calitativ, ci în deosebi ele trebuie să rezolve două mari obiective de ordin mai larg instructiv-educativ: formarea gustului pentru citit și, mai ales, cultivarea sentimentului estetic.

Concluziile preliminare privind metodele folosite în predarea istoriei literaturii române în școala serală se pot opri deci asupra cîtorva constatări mai evidente:

1. Expunerea cunoștințelor trebuie însoțită de un plan dat la începutul comunicării; pe cît posibil planurile unui șir de expuneri trebuie axate pe aceleași linii directoare, care astfel se reiau, se repetă de-a lungul mai multor lecții și constituie temelia însușirii problemelor esențiale.

2. Metoda analizei literare trebuie folosită în școala serală în funcție de specificul acestui tip de școală, ca mijloc de a pune pe elevi cît mai des în contact cu textul literar, ca exercițiu cerut cu necesitate de slabele priceperi și deprinderi ale elevilor de a lucra cu textul literar, ca mod de reluare treptată a cunoștințelor de teorie literară slabe sau dispărute, absolut necesare studiului literaturii în clasele a IX—XI-a.

3. Îmbinarea metodei expunerii — folosită ca mijloc de prezentare a unor opere literare necitite de elevii școlii serale — cu metoda analizei literare pe text se face potrivit unui sistem bine chibzuit, în care se ține seama de conținutul tematico-ideologic și de valoarea artistică a operelor literare respective, de volumul operelor de analizat, de specia literară căreia îi aparțin, de gradarea cunoștințelor de teorie și istorie literară în sensul formării și consolidării priceperilor de a aborda analiza unei opere literare folosind toate indicațiile esteticii marxist-leniniste și de a reuși să-i determine locul și importanța în evoluția literaturii noastre.

4. Intensificarea muncii cu elevii în clasă sub diverse forme: lectură și analiză literară orală, analiza scrisă, analiza literară a unor opere studiate individual după exemplul unei analize similare anterioare sau a analizei model prezentate de profesor.

★

În urma constatărilor făcute și a soluțiilor propuse în vederea adaptării metodelor obișnuite de predare a istoriei literaturii române la specificul comunicării cunoștințelor în școala serală s-au cristalizat și cîteva indicații privind organizarea, structura lecțiilor de comunicare.

În primul rînd apare clară necesitatea de a grupa pe teme și desfășurări de metode lecții care vor cuprinde două sau mai multe ore, fie consacrate expuneri unor cunoștințe de istorie literară, fie analizei unor opere de mai mare întindere, pentru a nu fragmenta, a nu rupe cu intervale de timp succesiunea logică a cunoștințelor predate.

Dintr-un anumit punct de vedere lucrurile se petrec oarecum la fel în școlile de zi și, în genere, în mod obișnuit în școală, adică pentru prezentarea unei opere sau pentru analiza unei opere de mare importanță se construiește un sistem de lecții (de 2—4 ore) în care expunerea sau analiza se continuă pe diversele lor laturi. Pentru analiza unei opere literare se poate folosi calea analizei pe capitole, pe părți ale operei, în ore diferite, sau pe diferitele laturi ale analizei literare (subiect, personaje, compoziție etc.).

Pentru a putea echilibra timpul necesar comunicării și consolidării cunoștințelor, precum și verificării lor, s-au încercat în școala serală diferite forme de muncă: verificarea cunoștințelor se face într-o oră specială după terminarea unui grup de lecții privind fie prezentarea unei epoci, a unei biografii mai ample, fie analiza unei opere de mare întindere și importanță (această soluție putînd fi considerată ca indicată în școala serală, datorită unor priceperi și deprinderi formate în alte domenii de muncă, unei mai largi capacități intelectuale de cuprindere a unui material de studiu, cît și faptului că elevii au un mai dezvoltat simț de răspundere. O altă formă a fost programarea în cursul fiecărei săptămîni a două ore consecutive de literatură romînă (din cele trei prevăzute în planul de învățămînt), în care profesorul putea continua predarea, cu mai puțină pierdere de timp, fără întreruperea care ar fi slăbit cunoștințele elevilor și deci posibilitatea de stabilire a legăturilor necesare, fie că se făcea expunerea asupra epocii, fie analiza operei literare. Evident că nu întotdeauna s-a putut stabili o concordanță între necesitățile cursului de literatură și programul școlii astfel stabilit, totuși, chiar în cazurile cînd analiza sau expunerea se încheia în prima oră, se putea trece fie la analiza altei opere, fie la concluzii asupra scriitorului studiat, fie la verificarea unei serii de cunoștințe, bineînțeles elevii fiind anunțați din timp asupra obligațiilor școlare pe care le vor avea pentru fiecare din orele de literatură.

Fără a avea pretenția de a fi găsit aici soluțiile definitive cu privire la structura lecțiilor de comunicare, se pot reține — în condițiile specifice ale școlii serale — următoarele:

1. dat fiind că multe dintre lecțiile de comunicare se pot realiza prin participarea activă a elevilor (de pildă, la analiza textului literar), verificarea cunoștințelor la începutul fiecărei ore poate lipsi (cu atît mai evident dacă lecțiile sînt consecutive în ziua respectivă) sau se poate reduce la una sau două întrebări de esență, rămînînd ca pentru verificarea amplă, pentru notarea elevilor să fie consacrate ore speciale. Astfel lecțiile de comunicare a cunoștințelor se fac în suită, dîndu-se elevilor mai largi posibilități de muncă efectivă în clasă, iar profesorului mai multe prilejuri de a le da îndrumări cu privire la munca independentă;

2. lecțiile de comunicare a cunoștințelor, folosind metodele preconizate mai sus, implică o permanentă reluare și înnodare a firelor cunoștințelor anterioare (fie că e vorba de trăsăturile caracteristice ale unei epoci, ale unui curent literar, ale unei metode de creație artistică, fie că e vorba de problemele esențiale ale concepției marxist-leniniste despre fenomenul literar, care sînt abordate cu prilejul analizei operelor literare), ceea ce le dă largi posibilități de consolidare și de repetare a cunoștințelor;

3. lecțiile de comunicare astfel concepute nu izolează pe profesor de clasă, ci, prin intensificarea muncii efective duse de elevi în timpul lecțiilor, profesorul poate nota mult mai sigur și mai judicios elevii la lecțiile de verificare, ținînd seama și de activitatea depusă la fiecare

lecție, de efortul lor continuu de a-și însuși cunoștințele de istorie a literaturii române și de a-și dezvolta deprinderile, absolut necesare oricărui om cultivat, de lectură și interpretare a unei opere literare.

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ И СТРУКТУРЫ УРОКОВ ПО УСВОЕНИЮ ИСТОРИИ РУМЫНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

(Резюме)

Статья рассматривает несколько вопросов в связи с преподаванием истории румынской литературы в вечерней школе: особенности большей части применяемых методов и структур урока по усвоению знаний.

На основе наблюдений и педагогического опыта, предлагается система организации преподавания, где делается упор на изложение, сопровождаемое планом для целой системы уроков и на уточнение анализа текста, проведенное учащимися под непосредственным руководством учителя.

Из проведенного исследования вытекает, что анализ литературного произведения в вечерней школе пополняет пробелы в знаниях тех учеников, которые на продолжительное время прервали учёбу и потеряли способность изучать литературное произведение со всеми его особенностями.

Установление критерий отбора произведений, которые будут подвергнуты анализу учениками в классе, производится, с одной стороны, учитывая требования программы, а с другой стороны, учитывая пробелы в знаниях и осведомлённости учеников в области литературы.

В заключительной части автор статьи намечает несколько особенностей структуры и организации уроков по усвоению знаний, а также по проверке знаний учеников вечерней школы.

PROBLÈMES CONCERNANT LA MÉTHODOLOGIE ET LA STRUCTURE DE LA LEÇON DE COMMUNICATION A L'HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE ROUMAINE

(Résumé)

L'article s'occupe de quelques problèmes concernant l'enseignement de l'histoire de la littérature roumaine aux cours du soir et tout spécialement des méthodes le plus fréquemment utilisées et de la structure des leçons de communication.

En partant de l'observation et de l'expérience pédagogique on propose une nouvelle organisation de l'enseignement ou l'accent tombe sur l'exposition accompagnée par un plan conçu pour un systhème entier de leçons, ainsi que sur l'analyse plus intensive du texte, effectuée par les élèves sous l'orientation directe du professeur.

Il résulte de la recherche entreprise, que dans l'enseignement du soir l'analyse littéraire peut combler une série de lacunes dans les connaissances de certains élèves lesquels, ayant interrompu leurs études pendant plusieurs années, ont perdu l'habitude d'étudier une oeuvre littéraire dans son ensemble.

Les critériums selon lesquels on peut sélectionner les oeuvres qu'il faudrait analyser en classe peuvent être établis en tenant compte des éxigences des programmes d'études ainsi que des lacunes existantes dans les connaissances des élèves, en ce qui concerne la littérature.

A la fin, l'article présente quelques-unes des particularités de la structure et de l'organisation des leçons de communication, ainsi que la manière dont il faut vèrifier les connaissances des élèves.

EXERCIȚII PENTRU FORMAREA DEPRINDERILOR DE EXPRIMARE ORALĂ LA LECȚIILE DE LIMBA RUSĂ ÎN CLASELE VIII—IX

EUGEN NOVICICOV
Cercetător principal la Institutul de științe pedagogice

În școlile noastre — atît în cele de zi cît și în cele serale — predarea limbii ruse își pune ca scop înarmarea elevilor cu un sistem de cunoștințe și formarea unor priceperi și deprinderi care să le permită absolvenților folosirea practică a acestor cunoștințe. Acest scop decurge din însăși definiția pe care o dă Lenin limbii: „cel mai important mijloc de comunicare între oameni".

Predarea acestui obiect în învățămîntul seral — deși are același scop ca și la cursurile de zi — prezintă unele particularități, condiționate de timpul limitat de care dispun elevii-muncitori pentru pregătire.

Pentru a preîntîmpina apariția unor lacune în cunoștințele, priceperile și deprinderile elevilor, au fost elaborate manuale noi, destinate învățămîntului seral. Aci s-a introdus numai materialul de limbă absolut necesar pentru formarea priceperilor și deprinderilor prevăzute de programă. Reducerea volumului de material de limbă nu trebuie privită ca o scădere a nivelului de cunoștințe pe care îl vor obține elevii în însușirea limbii. Această reducere de material în lexic și gramatică oferă posibilitatea de a-l include mai des în exerciții, de a obține unele elemente de automatizare în folosirea lui, elemente specifice deprinderilor respective.[1]

Dar reducerea materialului de limbă nu rezolvă toate problemele legate de însușirea limbii în cadrul școlii serale. Aici se impun și unele modificări de metodă. În genere, procesul de însușire a limbii ruse în învățămîntul seral nu diferă de cel de la cursurile de zi: de la cunoștințe de limbă — la vorbire (la limba maternă procesul este inversat: de la vorbire — la cunoștințe teoretice de limbă). Pentru a reliefa aspectele caracteristice ale metodei de predare, ale organizării orei de curs, este necesar ca, mai întîi, să vedem ce anume reprezintă scopul pe care și-l

[1] În legătură cu aceasta trebuie să remarcăm faptul că încă nu există o delimitare precisă, o selecționare a materialului de limbă pe care trebuie să și-l însușească elevii din învățămîntul seral, material care să stea la baza formării și dezvoltării priceperilor și deprinderilor de folosire a limbii ca mijloc de comunicare.

propune predarea acestui obiect de învățămînt și care sînt elementele principale în realizarea lui.

Folosirea limbii ca mijloc de comunicare presupune posibilitatea utilizării cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor de limbă pentru a da informații (a exprima) și pentru a primi informații (a percepe, a înțelege). Această comunicare poate fi orală sau în scris. Programa școlară notează că elevul trebuie să știe: a) să citească și să înțeleagă texte de dificultate medie; b) să converseze pe anumite teme uzuale; c) să facă scurte expuneri.

Constatăm că este vorba de priceperi și deprinderi de pronunție, citire, percepere și înțelegere a exprimării unei alte persoane, de exprimare a propriilor gînduri, de reproducere etc. Dintre toate acestea, psihologii consideră că locul central în procesul de însușire a limbii îl ocupă priceperile și deprinderile de exprimare orală [1].

Priceperile și deprinderile de exprimare orală reprezintă atît posibilitățile de exprimare a gîndurilor proprii, cît și de înțelegere a celor spuse de o altă persoană (deci așa-numitele forme „active" și „pasive" ale acestei activități). Forma „activă" a comunicării poate fi reproductivă (cînd se reproduce ceea ce s-a învățat, fără schimbări esențiale) și productivă (cînd materialul de limbă este folosit în mod creator). Bineînțeles că ambele aspecte se vor întîlni în formarea și dezvoltarea priceperilor și deprinderilor de exprimare orală, ultimul este însă stadiul spre care se tinde în predarea limbii ruse.

A folosi productiv cunoștințele, priceperile și deprinderile înseamnă, deci, a îmbina în mod creator materialul de limbă pentru exprimarea unor idei. Această îmbinare „în mod creator" nu înseamnă însă că vorbitorul poate să folosească materialul de limbă după bunul său plac, ci în formulări noi (care nu au existat mai înainte în experiența lui), dar în conformitate cu normele limbii. A respecta normele limbii înseamnă, însă, a gîndi în limba respectivă. Învățîndu-i pe elevi să vorbească în limba rusă, noi îi învățăm să gîndească în această limbă. De aici și necesitatea de a elimina treptat traducerea ca exercițiu principal în însușirea limbii. Necesitatea de a gîndi în limba studiată înseamnă necesitatea de a însuși, de a pătrunde spiritul acestei limbi; fără acest element, vorbitorul simte mereu nevoia de a apela la limba sa maternă. Acest lucru a fost

[1] Pronunțarea sunetelor vorbirii reprezintă rezultatul activității fiziologice a aparatului vocal, acționat de un sistem complex de legături nervoase, ale căror mecanisme centrale sînt localizate într-o anumită zonă a scoarței cerebrale. Întrucît pronunțarea presupune și perceperea auditivă de către vorbitor și alte persoane, excitațiile kinestezice sînt într-o legătură permanentă cu exercițiile auditive. Din această cauză, articularea cuvintelor nu se poate limita numai la excitațiile kinestezice, ci cuprinde și excitațiile auditive, formînd împreună anumite asociații (complexe) durabile. I. P. Pavlov considera că elementul de bază al acestor complexe îl formează excitațiile kinestezice, care merg de la organele de vorbire spre scoarța cerebrală și formează baza întregului proces de vorbire. O dată cu însușirea scrisului și cititului, această asociație se completează cu un nou element (vizual și motric), care va intra în legătură cu componentele vorbirii, cu întregul său mecanism.

În acest fel se explică și apariția așa-numitei forme interne a vorbirii (внутренняя речь), care se face simțită în toate procesele de comunicare cu ajutorul limbii.

subliniat cu o deosebită claritate încă de Karl Marx: „Tot astfel începătorul care a învățat o limbă nouă, în gînd o traduce mereu în limba sa maternă, dar el nu și-a însușit spiritul limbii noi și nu o poate mînui liber atît timp cît se va simți silit să o traducă în gînd, atît timp cît nu va uita de limba sa maternă atunci cînd folosește limba nouă".

Însușirea „spiritului" unei limbi, gîndirea în această limbă nu înseamnă că se schimbă conținutul gîndirii. Deosebirile dintre diferite limbi, diversitatea mijloacelor de exprimare cu ajutorul limbii arată doar cît de bogate și de originale pot fi limbile popoarelor de pe glob. De exemplu, întrebarea: cîți ani aveți dv.? (rom.) = Сколько вам лет? (rus.) = *How old are you?* (engl.) — are același conținut de idei, exprimat prin trei construcții diferite.

Desigur că mijloacele proprii, specifice, de care dispune o limbă, constituie o dificultate în însușirea ei. De aceea, în cazul nostru, studierea sistemului de mijloace proprii ale limbii ruse și însușirea activă a acestor mijloace de expresie (cu alte cuvinte: însușirea posibilității de a gîndi în această limbă, de a-i folosi construcțiile specifice) constituie un obiectiv principal al procesului de însușire a exprimării în limba rusă.

★

Întrucît însușirea limbii ca mijloc de comunicare presupune, pe lîngă cunoștințe, și formarea unor priceperi și deprinderi, să vedem cum se formează priceperile și deprinderile.

Pentru obținerea unui rezultat oarecare (de exemplu, pronunțarea corectă a consoanei *T* urmată de vocala *e*) elevului i se explică și i se ilustrează acțiunea pe care o are de executat. În pronunțare elevul se orientează după instrucțiunile primite și caută să imite pronunția dată ca „model", reușind în acest fel să obțină rezultatul dorit. După cîteva repetări el va putea pronunța această consoană și în alte condiții (urmată de и, ё, я, ю), respectînd instrucțiunile primite și avînd deja o experiență practică în pronunțarea acestei consoane. Putem spune că în acest fel s-a format o pricepere elementară și anume priceperea de a pronunța varianta înmuiată a consoanei *T*. În formarea acestei priceperi elementare, ca și în formarea oricărei priceperi, trebuie să subliniem faptul că ea se formează numai în activitatea practică, în exercițiu și numai dacă elevul știe ce și cum trebuie să facă, ce rezultate trebuie să obțină. Faptul că priceperile și deprinderile se formează numai ca rezultat al practicii nu anulează însă necesitatea cunoștințelor teoretice. Influența pozitivă a cunoștințelor teoretice constă în faptul că ele fac ca procesul de formare a deprinderilor de limbă să devină mult mai rapid și mai perfect din punct de vedere al respectării regulilor și normelor limbii studiate.

Procesul de formare a deprinderii se caracterizează prin trecerea de la activitatea cu ajutorul profesorului, la activitatea independentă a elevului. Elevul începe să-și asume rolul de „ochi critic"; de fiecare dată el

compară rezultatul obținut cu „modelul" dat, constată abaterile și le corectează.

Repetarea sistematică a acțiunii (în exemplul nostru pronunțarea lui *T* înmuiat) duce la însușirea ei în așa fel, încît se reduce fenomenul de interferență a unor acțiuni parțiale și timpul necesar efectuării lor; are loc, de asemenea, o tendință de a concentra atenția nu asupra efectuării acțiunii, ci asupra rezultatului ei. În acest fel, se „eliberează" conștiința, rolul ei fiind doar de a supraveghea, preîntîmpina și corecta abaterile care survin. În acest caz, putem spune că s-a format o deprindere, adică o pricepere fixată prin exercițiu.[1]

Automatizarea parțială a activității și „eliberarea" conștiinței au o importanță capitală, deoarece oferă posibilitatea de a trece de la lucruri cu elemente simple (în cazul nostru — sunete), la lucruri cu elemente complexe (silabe, cuvinte). Într-adevăr, după ce elevii și-au însușit deprinderile de pronunție, atenția lor se va concentra mai mult asupra cuvintelor, asupra posibilităților de îmbinare în propoziții și fraze, iar în etapa finală — cînd și aceste elemente vor fi însușite, adică vor fi cunoscute normele limbii — atenția lor se va concentra, în primul rînd, asupra conținutului de idei (așa cum se întîmplă cu cel care vorbește în limba maternă).

În lumina celor spuse mai sus putem vedea care sînt elementele principale necesare pentru exprimarea orală în limba rusă. Aceste elemente sînt:

a) diferențierea după auz și pronunțarea corectă a sunetelor limbii;

b) un volum suficient de cuvinte;

c) priceperi și deprinderi de îmbinare a cuvintelor, de formare a propozițiilor.

---

[1] Problema raportului dintre priceperi și deprinderi a suscitat (și mai suscită încă) discuții deosebit de interesante în presa de specialitate. Din studierea unei serii de materiale care tratează acest subiect, se poate forma imaginea următoare a acestui raport în însușirea unei limbi străine.

Deprinderile nu se formează în mod izolat, rupte una de alta (nu se formează întîi deprinderea de a pronunța un sunet, cu exerciții numai pentru aceasta, și numai după aceea să se treacă la alt sunet). Formarea mai multor deprinderi oferă posibilitatea de a lucra cu ele, de a le folosi în activități de grad superior — în priceperi, care presupun existența acestor deprinderi. Să exemplificăm acest lucru:

1) priceperi elementare: elevul știe cum să pronunțe sunetul respectiv, dar în pronunție atenția lui se concentrează asupra acestei acțiuni;

2) deprinderi: după exerciții elevul și-a format deprinderea de a pronunța corect sunetul, fără a se concentra asupra acțiunii respective; au apărut deci elemente de automatizare;

3) priceperi de grad superior (complexe): deprinderile de pronunție îi dau elevului posibilitatea de a lucra cu elemente mai complexe (silabe, cuvinte).

Vedem deci că nu se poate vorbi despre priceperi ca punct de plecare și despre deprinderi ca punct terminus (și nici invers). Între priceperi și deprinderi există o relație dialectică de trecere de la o calitate inferioară la una superioară și de la aceasta la alta de un grad și mai înalt.

Întrucît în vorbire materialul de limbă este folosit în mod creator (dar în conformitate cu normele limbii), comunicarea prin limbă este o pricepere (de grad superior), care presupune existența unor deprinderi (de pronunție a sunetelor, de îmbinare a cuvintelor etc.).

Aceste elemente nu se învață separat. Însușirea unei limbi este un proces complex, unde o dată cu unele elemente de fonetică se însușesc și elemente de lexic; de asemenea, deprinderile de îmbinare a cuvintelor contribuie și la formarea deprinderilor de diferențiere după auz a elementelor de limbă, și invers. De acest lucru trebuie să se țină seama și în cele ce urmează, unde, numai pentru claritatea expunerii, unele grupe de exerciții vor fi puse la început, iar altele la sfîrșit.

★

Am văzut că deprinderile se pot forma ca rezultat al unei activități practice (exerciții), numai în cazul participării active a elevului. Întrucît scopul final al predării limbii ruse îl constituie formarea unor deprinderi, dintre care cele de exprimare orală ocupă locul central, rezultă că, în cadrul lecției desfășurate în clasă, atenția cea mai mare trebuie să se acorde exercițiilor care contribuie la formarea și dezvoltarea acestora. Exercițiile speciale sînt necesare și pentru însușirea unui anumit material de limbă (lexic, gramatică), precum și pentru formarea unor alte deprinderi (de citire, de scriere). Vor exista, deci, exerciții lexicale, gramaticale, de citire, scriere etc. Toate acestea trebuie să-și găsească locul în ora de limbă rusă în așa fel, încît să contribuie într-o măsură cît mai mare la formarea deprinderilor de exprimare orală. În munca cu un anumit text, ordinea cea mai potrivită a acestor categorii de exerciții (avînd în vedere că se lucrează cu un material de limbă în parte cunoscut, în parte necunoscut, cu unele priceperi și deprinderi deja formate și cu cele de exprimare orală în formare) poate fi următoarea:

1) exerciții de fixare a lexicului nou (recunoașterea unor cuvinte în text, gruparea pe teme, găsirea antonimelor, completarea propozițiilor etc.);

2) exerciții de gramatică (sublinierea în text a formelor căutate, completarea propoziției cu o anumită formă, traducerea etc.);

3) exerciții de exprimare orală.

Din necesitatea efectuării unor exerciții multiple și variate rezultă că cea mai mare parte a timpului din ora de limba rusă trebuie să fie acordată exercițiilor. Avînd în vedere această necesitate, să vedem cum se organizează, în ansamblul ei, ora de curs?

O oră obișnuită — adică o oră în care se face: verificarea cunoștințelor predate anterior, comunicarea unor cunoștințe noi și efectuarea unor exerciții de fixare a acestor cunoștințe și de formare a deprinderilor de exprimare orală — poate fi construită astfel:

1. Un *moment organizatoric,* în care clasa se pregătește pentru a trece la o activitate desfășurată în cea mai mare parte în limba rusă (2—3 minute).

2. O scurtă *repetare frontală,* prin cîteva întrebări, pentru a scoate în relief faptele de care profesorul are nevoie în predarea cunoștințelor noi (3 minute).

3. *Predarea sistematică și concisă a noilor cunoștințe,* de exemplu, la gramatică se dau pe scurt regula și exemplele respective (5—10 minute).

4. *Efectuarea unor exerciții de fixare a cunoștințelor noi,* trecînd treptat la *exercițiile de exprimare orală* (30 minute).

Aici poate apărea o nouă întrebare: cum reușesc profesorii, care își organizează ora în acest fel, să facă și notarea elevilor? Experiența unor profesori fruntași ne-a arătat și modul de rezolvare a acestei probleme: întrucît scopul final este formarea unor priceperi și deprinderi de folosire a limbii ca mijloc de comunicare, profesorii respectivi încearcă să noteze nivelul acestor priceperi și deprinderi (ca și volumul de cunoștințe). Pentru aceasta, ei nu au acordat un anumit timp din oră, ci îi notează pe elevi în tot timpul orei (la repetare și, în special, la efectuarea exercițiilor). Această formă de organizare a orei de curs contribuie într-o măsură extrem de mare la activizarea elevilor, la creșterea simțului lor de răspundere față de munca pe care o depun în oră și, implicit, la obținerea unui randament superior al lecției.

★

După cum am văzut mai sus, exprimarea orală prezintă un dublu aspect: exprimarea propriilor gînduri, pe de o parte, și înțelegerea exprimării unei alte persoane, pe de altă parte.

Este neîndoielnic faptul că aceste aspecte sînt într-o strînsă legătură, fiecare din ele contribuind la dezvoltarea celuilalt. Dar sînt necesare exerciții speciale, pentru a forma deprinderile specifice fiecăruia din cele două aspecte. Să ne amintim, numai, cît de greu le este unor elevi sau unor absolvenți ai școlii medii să înțeleagă ceea ce vorbesc două persoane străine, textul vorbit al filmului sau emisiunile de la radio în limba rusă, deși de multe ori „prind" parțial sensul unor cuvinte. De cele mai multe ori vorbirea în limba străină le apare ca un flux sonor continuu, în care nu pot diferenția toate elementele componente.

Formarea priceperilor și deprinderilor de înțelegere după auz se realizează în trei momente distincte:

1) în timpul exprimării profesorului (la lecție sau în afara ei);
2) în procesul de efectuare a unor exerciții speciale;
3) în procesul de efectuare a exercițiilor de alt gen.

Modul în care vorbește profesorul are o deosebită importanță pentru elevi, deoarece acesta creează atmosfera de limbă străină atît de necesară în studierea limbilor. Acest fapt îl obligă pe profesor să vorbească cît mai mult în limba rusă, dar în așa fel, încît materialul folosit să fie accesibil elevilor. Pentru aceasta, profesorul trebuie să selecționeze și să dozeze cu atenție cuvintele și expresiile pe care le va folosi în clasă, în fiecare oră de curs. O varietate mult prea mare și o inconsecvență în folosirea cuvintelor, expresiilor și diferitelor construcții, va face ca ele să nu se contureze clar și să nu se fixeze temeinic în memoria elevilor. Pentru ca materialul de limbă folosit de profesor să fie înțeles bine de elevi și să se fixeze temeinic, se recomandă următoarele:

— dacă, la una din ore, profesorul folosește o anumită construcție (sau un cuvînt), să o folosească în același fel și în orele următoare, fără a o înlocui cu o construcție analogă sau cu echivalentul ei în limba romînă ; astfel, dacă folosește cuvîntul „довольно!" pentru a-l opri pe elev (din citire sau răspuns), profesorul nu-l va înlocui prin altă expresie, nici prin echivalentul romînesc, ci va continua să-l folosească tot timpul, pînă cînd acest cuvînt va fi bine însușit de toți elevii ;

— profesorul să verifice înțelegerea fiecărui cuvînt sau a fiecărei expresii. Înțelegerea se poate constata prin reacția elevului (de exemplu, la "Садитесь! Идите к доске!" etc.) sau, din cînd în cînd, prin traducerea de către elev a expresiei respective.

Exercițiile speciale de înțelegere după auz se efectuează pe baza unui material de limbă deja însușit. Ele pot avea ca scop diferențierea și înțelegerea unor cuvinte apropiate ca aspect fonetic, înțelegerea după auz a propozițiilor sau, într-o perioadă mai avansată, a unor texte.

Înainte de a începe exercițiul, profesorul comunică elevilor că ei trebuie să asculte, apoi să răspundă la întrebări, să redea conținutul celor auzite sau să execute dispozițiile date.

Iată cîteva exerciții de acest fel :

1. В классе стул, а в комнате стол. Ce se găsește în clasă ?
— Рабочий идёт на завод, а ученик — в школу. Unde merge muncitorul ?
— На стене большая карта и маленькая картина. Cum este harta de pe perete ?
2. Să se execute dispozițiile profesorului :
— Идите к доске! Идите к карте! Покажите картины! Откройте книги! Закройте тетради!
3. Să se redea în limba romînă ideea cuprinsă în următoarele propoziții :
— Бухарест — столица РНР. В Бухаресте красивые улицы и бульвары, новые здания, большие фабрики и заводы.
4. Să se găsească propoziția al cărui conținut de idei nu este pe același plan cu conținutul celorlalte :
— Вот наш класс. Это светлая комната. Тут парты, кафедра, доска, карта Сегодня воскресенье. В классе мы читаем, пишем и отвечаем на вопросы.
5. Să se înțeleagă sensul general al unui grup de propoziții, în care există și un element lexical necunoscut.
Вот молодой рабочий. Он работает. Он работает на заводе. На этом заводе изготовляют телефоны и другие электроаппараты.
6. Să se răspundă la întrebările formulate pe baza unei scurte povestiri a profesorului. In povestire profesorul folosește numai elemente de lexic și gramatică cunoscute, dar subiectul povestirii este nou. Iată cum a fost formulată în clasa a IX-a, spre sfîrșitul anului, o povestire de acest gen.
Вчера я пошёл с сыном к моему приятелю.
Мой приятель астроном. Сын видит телескоп и спрашивает:
— Телескопом можно видеть всё на небе?
— Да, отвечает мой приятель.
— Тогда посмотрите и скажите, куда улетел мой красный шарик?

Pentru a verifica înțelegerea celor povestite, profesorul a mai reprodus o dată istorioara, apoi a formulat următoarele întrebări:

— С кем я пошёл к приятелю?
— Что спросил мой сын?
— Что ответил астроном?
— Почему мой сын хотел знать это?

Pentru înțelegerea după auz, un rol deosebit de important îl are acomodarea elevilor cu modul de a pronunța, de a vorbi în limba rusă, nu numai al profesorului respectiv, ci al cît mai multor persoane. Pentru a suplini într-o măsură oarecare această lipsă, se pot folosi cu succes plăcile de patefon și benzile de magnetofon. De asemenea, elevii trebuie să fie îndrumați să folosească toate ocaziile de a asculta cum se vorbește în limba rusă (cinema, radio etc.).

Exerciții de însușire a construcțiilor specifice. După cum se știe, exprimarea orală a unor idei presupune actualizarea rapidă, instantanee a materialului de limbă însușit anterior. În comunicare acest material nu apare izolat (cuvinte, cunoștințe gramaticale etc.), ci în îmbinare, în anumite construcții, dintre care unele sînt comune limbii ruse și limbii române, altele sînt proprii numai limbii ruse. Aceste construcții de diferite grade sînt ca niște tipare, în care elementele constitutive se pot schimba dependent de conținutul de idei. De aici necesitatea însușirii acestor construcții-tip, care facilitează extrem de mult exprimarea în limba studiată.

Ca prim exercițiu de acest gen, în clasa a VIII-a poate fi folosită înlocuirea unui termen prin altul în cadrul unei propoziții simple, în care subiectul este exprimat printr-un substantiv, iar predicatul printr-un verb la timpul prezent (persoana a III-a singular).

În propoziția Бригада работает elevilor li se propune să înlocuiască prin alte cuvinte întîi subiectul, apoi predicatul. Întrucît acest tip de construcție este propriu și limbii române, elevii nu întîmpină greutăți în însușirea lui. O atenție deosebită trebuie acordată, de la început, construcțiilor în care verbul быть la timpul prezent se omite:

Это ученик. Там карта. Мой брат — рабочий. Бухарест — столица.

După însușirea construcțiilor de acest tip se trece la construcțiile cu un substantiv în cazul prepozițional (cu prepozițiile в, на), răspunzînd la întrebarea где?

улица	где?	на улице
карта		на карте
школа		в школе
журнал		в журнале
город		в городе

La fel se procedează pentru prepoziția о (об) cu substantivul în cazul prepozițional, răspunzînd la întrebările о ком? о чём? Etapa imediat următoare constă în îmbinarea construcțiilor descrise mai sus.

Ученики	говорят	о школе
Рабочие	пишут	о работе
Крестьяне	читают	об урожае

Efectuînd cît mai multe exerciții de acest tip, elevilor li se formează priceperea de a completa fiecare parte a acestei construcții prin alte cuvinte cunoscute.

După predarea cazului acuzativ, elevii fac exerciții pentru însușirea construcției în care după predicat urmează un complement direct.

Сестра, Отец, Рабочий — читает — журнал, газету, книгу

O dată cu predarea genului adjectivelor sînt necesare construcții în care, pe lîngă subiect, să existe și un atribut:

Большой, Красивый, Советский — самодёт летит в Бухарест

Молодой, Высокий — рабочий идёт в школу

Aceste construcții se pot amplifica pe măsură ce se predau noi cunoștințe gramaticale, care să permită însușirea lor conștientă.

Însușirea de construcții tip nu înlătură necesitatea efectuării altor exerciții, în special a celor cu caracter sintetic. Unele dintre ele contribuie tangențial la formarea și dezvoltarea priceperilor și deprinderilor de exprimare orală (citire, traducere), iar altele în mod direct (conversație, reproducere).

În continuare, vom descrie aceste tipuri de exerciții, ilustrîndu-le cu exemple folosite de unii profesori de limba rusă, care predau la clasele VIII—IX.

Citirea sintetică. Prin caracterul său, citirea sintetică (în care înțelegerea textului apare fără a face o analiză a tuturor componentelor lui), este apropiată de ascultarea și înțelegerea celor spuse de o altă persoană, elevul avînd în plus posibilitatea de a reveni asupra celor citite, fapt care, în vorbirea obișnuită, este mai greu de realizat. În citirea sintetică și în înțelegerea după auz procesele de gîndire sînt asemănătoare. Atît înțelegerea după auz, cît și înțelegerea textului citit, presupun împărțirea propoziției în unități logice și stabilirea de legături între ele, recunoașterea unor cuvinte cu alegerea sensului potrivit contextului, deducerea sensului unor cuvinte după context etc.

Întrucît la citirea sintetică perceperea materialului nu este atît de limitată în timp ca în exprimarea orală și există în plus o percepere vizuală, rezultă că procesul de înțelegere se realizează mai ușor în cadrul citirii sintetice, decît în cadrul exprimării orale. Aceasta face ca citirea sintetică să constituie un exercițiu pregătitor deosebit de util pentru exprimarea orală. De aici, însă, nu rezultă că la început elevii trebuie să facă numai exerciții de citire sintetică și numai după aceea să treacă la exerciții de exprimare orală. Formarea deprinderilor de exprimare orală și de citire sintetică se poate face paralel, fiecare din acestea contribuind într-o însemnată măsură și la dezvoltarea celuilalt aspect.

Citirea sintetică se face de obicei cu texte care cuprind un material de limbă studiat sau cunoscut în cea mai mare parte. Cu părere de

rău trebuie să remarcăm că la noi încă nu s-au editat broșuri cu povestiri, anecdote, poezii etc., axate pe un material de limbă cunoscut de elevi. Totuși, unii profesori caută să suplinească acest neajuns, alcătuind ei înșiși scurte povestiri pe o tematică apropiată de cea a programei, incluzînd cît mai mult din lexicul și gramatica studiată în clasele precedente.

În cadrul citirii sintetice — ea însăși un exercițiu de însușire a limbii pe baza textului citit — se pot folosi diferite exerciții, dintre care notăm: găsirea în text a răspunsului la întrebarea formulată de profesor, recunoașterea pasajelor care descriu un anumit moment al subiectului, sublinierea propozițiilor care exprimă concentrat ideea fundamentală a povestirii, citirea pe roluri, formularea de întrebări, reproducerea unor pasaje ș.a.

Cum se poate organiza citirea sintetică în clasă? Profesorul le propune elevilor să citească în gînd un anumit text. Elevii îl citesc și dacă nu înțeleg ceva, ridică mîna. Profesorul, trecînd printre bănci, le dă explicațiile necesare. Această citire se face destul de repede, materialul de limbă cuprins în text fiind cunoscut de elevi în totalitatea lui sau în cea mai mare parte. Apoi, printr-o serie de exerciții (ca cele de mai sus), profesorul verifică gradul de înțelegere a textului citit.

O altă formă de organizare a citirii sintetice: un elev citește cu glas tare, ceilalți urmăresc textul din manual; atunci cînd elevul nu înțelege ceva, cere lămuriri. După ce textul s-a citit o dată sau de două ori, elevii redau pe scurt conținutul celor citite.

O formă care cere o deosebită atenție din partea elevilor este următoarea: profesorul (sau unul dintre elevi) citește în fața clasei, iar elevii ascultă fără a urmări textul. Textul se citește și a doua oară, apoi se fac exerciții de verificare a gradului de înțelegere. Se recomandă ca la citirea sintetică lectura textului să se facă de mai multe ori, deoarece la fiecare nouă citire elevul observă amănunte noi și înțelegerea textului devine mai completă. Pentru ca printr-o citire repetată să nu se piardă interesul față de text, înaintea fiecărei noi citiri se dă o temă, care să ceară concentrarea atenției asupra unei anumite părți a textului.

Traducerea din limba romînă în limba rusă. Ca element pregătitor pentru exprimarea în limba rusă, acest exercițiu este deosebit de util, în special la efectuarea traducerii unor construcții a căror structură este diferită în cele două limbi, de exemplu, construcțiile cu: у меня, у тебя. ș.a. Acest fel de traduceri îi demonstrează elevului că același conținut de idei poate fi exprimat în limbi diferite, prin mijloace diferite, proprii numai uneia din cele două limbi.

Formularea întrebărilor în limba rusă. Formularea întrebărilor constituie primul exercițiu de exprimare orală, în care elevul nu recurge la ideea deja formulată în limba romînă, ci direct la cunoștințele de limba rusă. Acest tip de exerciții suplinește o lipsă accentuată a conversației obișnuite profesor-elev, în care elevul avea rolul doar de a răspunde la întrebările profesorului. Exercițiile de formulare a întrebărilor se pot face pe baza textelor, tablourilor și a unor teme studiate anterior; exercițiul

capătă caracterul unei conversații propriu-zise. Întrebările pe baza unui text pot fi formulate la: a) propoziții, b) unități logice, c) textul luat în întregime.

Redăm un exemplu în care profesorul a îmbinat aceste forme. Elevii au avut de formulat întrebări pe baza textului Наука и техника служат человеку din manualul clasei a VIII-a.

1. Întrebări formulate de elevi la propozițiile textului:

— Что создают конструкторы?
— Почему конструкторы создают новые машины?
— Как работали раньше крестьяне?
— Как они работают теперь?
— Чем обрабатывается сырьё?
— Как теперь стало жить и работать?
— Что делают трудящиеся?
— Как они овладевают новой техникой?

2. Întrebări formulate la părți de text:

— Как работали люди раньше?
— Как они работают теперь?

3. Întrebare la întregul text:

— Что делают люди, чтобы легче жить и работать?

Iată și răspunsul pe care l-au dat elevii la această întrebare:

Чтобы легче жить и работать, люди создают новые машины и овладевают новой техникой.

4. Întrebări la părți de text:

— Чем была раньше Дофтана?
— Что теперь в Дофтане?
— О чём говорит глобус, который сделали коммунисты?

5. Întrebare la text:

— О чём рассказывает музей в Дофтане?

Formularea întrebărilor pe baza unui tablou sau a unui alt material didactic se deosebește de exercițiile precedente datorită faptului că aici elevul nu are la îndemînă textul care să-l orienteze sau să-i sugereze ce anume material de limbă poate fi folosit.

Iată un exemplu de conversație, în care atît întrebările, cît și răspunsurile au fost formulate de elevi:

Întrebare: — Какая это карта?
Răspuns: — Это географическая карта.
Întrebare: — Где РНР?
Răspuns: — Вот Румынская Народная Республика. (Arătînd pe hartă).
Întrebare: — Вы знаете, какой город столица РНР?
Răspuns: — Да, столица РНР — город Бухарест.
Întrebare: — А где Чёрное море?
Răspuns: — Вот Чёрное море и город Констанца.

Ca material didactic s-a folosit harta Europei. Conversația s-a desfășurat ca exercițiu în clasa a VIII-a după studierea textului „Урок".

După cum se vede, această ultimă formă de exercițiu apare ca un dialog, în care ambele părți (atît cel care întreabă, cît și cel care răspunde) sînt puse în situația de a conversa pe o anumită temă, fără a avea la îndemînă un text scris.

Folosirea dialogurilor se poate face în forma profesor-elev, elev-elev sau elev-profesor. Un moment deosebit de important, care poate fi realizat sub forma unui dialog, este momentul organizatoric de la începutul orei. Printr-un dialog profesor-elev sau elev-elev în clasă se creează „atmosfera" de limbă străină atît de necesară pentru buna desfășurare a lecției. Dialogul în acest moment al lecției poate avea ca temă situația elevilor din clasă, starea timpului, ultimele evenimente internaționale ș.a.

Reproducerea textului. Acest tip de exerciții reprezintă un stadiu final în munca cu textul. El presupune înțelegerea deplină a textului, însușirea cuvintelor, a expresiilor și a unor noi construcții gramaticale întîlnite în textul respectiv, împărțirea textelor în fragmente și alcătuirea planului. Deosebit de important în reproducere este redarea conținutului în mod creator, nu prin repetarea frazelor prescurtate (ceea ce se întîmplă deseori în practica școlară). Aici pot fi folosite și lexicul însușit anterior (dar care nu este cuprins în text), precum și unele considerații ale elevilor în legătură cu tema textului.

Iată cum a reprodus un elev din clasa a IX-a textul Молодёжные бригады:

На наших фабриках, заводах и стройках с энтузиазмом и инициативой работают бригады молодёжи. Технические знания и передовой опыт помогают им выполнять и перевыполнять план. Они применяют и новые методы труда.

И я работаю в молодёжной бригаде. Наша бригада применяет новую технику: у нас на заводе работают новые машины из СССР. Я хочу учиться и стать т хником.

Pentru un text mai lung se poate alcătui, împreună cu elevii, un plan pe care aceștia îl vor folosi la reproducere. Redăm un exemplu de plan întocmit pentru textul Донка Симо din manualul clasei a IX-a:

1. Детство Донки Симо.
2. Революционная деятельность и первый арест.
3. Партия даёт новое задание.
4. Донка Симо на суде.

Întrucît aceste exerciții, în majoritatea lor, presupun activitatea concomitentă a mai multor elevi, plus a profesorului care îi îndrumă, rezultă că ele pot fi efectuate în cea mai mare parte în clasă. Această necesitate mai este dictată, pe de o parte, de faptul că numărul mai mic de ore ce se acordă limbii ruse în învățămîntul seral presupune o concentrare a activității asupra formării și dezvoltării principalelor priceperi și deprinderi și o participare mai intensă a fiecărui elev la acest proces, iar, pe de altă parte, de alte considerente organizatorice ale procesului de instruire în învățămîntul seral (timpul limitat de studiu ș.a.).

Efectuarea cu preponderență în clasă a acestor exerciții constituie un stimulent deosebit de puternic în activitatea elevilor. Practica școlii a confirmat că acolo unde profesorii au insistat asupra exprimării orale, la elevi s-a observat creșterea interesului pentru studiul limbii ruse și, implicit, creșterea nivelului de cunoștințe, priceperi și deprinderi.

BIBLIOGRAFIE

1. **K. Marx — Fr. Engels:** Opere alese, vol. I, E.S.L.P., 1955, p. 244.
2. **V. I. Lenin:** Opere, vol. XX, E.S.L.P., 1950, p. 396.
3. Programa de limba rusă pentru învățămîntul seral.
4. **V. A. Artiomov:** Nekotorîe voprosî psihologhii reci v sviazi s obuceniem ustnoi reci na inostrannom iazîke, Inostrannîe iazîki v şkole, 5/1960.
5. **B. V. Beliaev:** Osnovnîe voprosî psihologhii obucenia inostrannîm iazîkam, Voprosî psihologhii, 6/1960.
6. **B. V. Beliaev:** O vzaimootnoşenii mîşlenia, iazîka i reci, Voprosî psihologhii, 3/1958.
7. **B. V. Beliaev:** Psihologhiceskaia harakteristika ustnoi reci na inostrannom iazîke, Inostrannîe iazîki v şkole, 1/1959.
8. **B. V. Beliaev:** O sootnoşenii iazîka i reci v proţesse obucenia inostrannomu iazîku, Inostrannîe iazîki v şkole, 3/1957.
9. **E. I. Boiko:** K postanovke problemî umenii i navîkov v sovremennoi psihologhii, Sovetskaia pedagoghika, 1/1955.
10. **N. O. Doroşkevici:** Razvitie navîkov ustnoi reci na angliskom iazîke v morskih ucilişciah, Avtoreferat dissertaţii na stepeni kandidata nauk, Moskva, 1955.
11. **B. S. Fokin:** O mîşlenii na inostrannom iazîke, Problemî obşcego i ciastnogo iazîkoznania, Moskva, 1960.
12. **A. D. Klimentenko:** Metodika obucenia sintaksiceskim kompleksaam angliiskogo iazîka v srednei şkole, Aftoreferat dissertaţii na stepeni kandidata nauk, Moskva, 1960.
13. **B. F. Korndorf:** Metodika prepodavania angliiskogo iazîka, Ucipedghiz, 1958.
14. **L. M. Kosman:** K voprosu ob obucenii inostrannomu iazîku v svete ucenia Acad. I. P. Pavlova, Inostrannîe iazîki v şkole, 3/1953.
15. **N. D. Levitov:** Detskaia i pedagoghiceskaia psihologhia, Ucipedghiz, 1958.
16. **E. Novicicov:** Predarea lexicului limbii ruse în clasa a VIII-a în învăţămîntul seral, Revista de pedagogie, 2/1961.
17. O prepodavanii inostrannîh iazîkov v vosmiletnei şkole, Akademia pedagoghiceskih nauk R.S.F.S.R., Moskva, 1961.
18. Programmî V—VIII Klassov vecernei (smennoi) srednei obşceobrazovatelnoi şkolî (Inostrannîe iazîki), Ucipedghiz, 1960.
19. **I. D. Salistra:** Metodika obucenia nemeţkomu iazîku, Ucipedghiz, 1958.
20. **A. N. Sokolov:** Vnutrenniaia reci pri izucenii inostrannîh iazîkov, Voprosî psihologhii, 5/1960.
21. **A. N. Sokolov:** Issledovania po probleme recevîh mehanizmov mîşlenia, Psihologhiceskaia nauka v S.S.S.R., I (1959).
22. **L. V. Şenşev:** Obşcie momenti mîşlenia v proţessah usvoenia matematiki i inostrannogo iazîka, Voprosî psihologhii, 4/1960.
23. **E. P. Şubin:** Nekotorîe voprosî teorii usvoenia iazîkov, Inostrannîe iazîki v şkole, 4/1960.
24. **G. Uaizer, S. Folomkina:** Razvitie ponimaniia ustnoi reci v V i VI klassah, Inostrannîe iazîki v şkole, 5/1960.
25. **M. L. Vaisburd:** Razvitie umenii i navîkov ustnoi reci v sviazi s sinteticeskim citeniem, Inostrannie iazîki v şkole, 3/1961.

УПРАЖНЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

(Резюме)

Преподавание руссого языка в вечерней школе преследует формирование у учащихся системы знаний, умений и навыков устной и письменной речи.

Учитывая характер процесса усвоения языка, возникает и необходимость теоретических знаний, содействующих тому, чтобы процесс формирования умений и навыков протекал более ускорённым темпом и соответственно нормам языка.

Процесс усвоения языка требует соответствующей организации урока в классе, где работа учеников состоит в проведении различных упражнений, преимущественно по устной речи. Так как в понятие устной речи входит также и речь другого лица, вытекает необходимость в специальных упражнениях и для этого вида работы. Эти упражнения состоят либо в различении звуков, либо в распознавании слов. К упражнениям, содействующим именно устной речи, относятся: упражнения в усвоении некоторых типичных выражений, синтетическое чтение, постановка вопросов и сокращение текста.

EXERCICES UTILISÉS AUX LEÇONS DE LANGUE RUSSE DANS LES CLASSES DE VIII-e ET DE IX-e, EN VUE DE FORMER DES HABITUDES D'EXPRESSION ORALE

(Résumé)

L'auteur de l'article montre que l'enseignement du russe aux cours du soir a pour but de munir les élèves avec un système de connaissances et de leur aider à acquérir certaines habitudes pratiques. En tenant compte pourtant du processus d'assimilation spécifique à l'étude des langues, on comprendra aussi la nécessité des études théoriques permettant d'accélérer le rythme de formation des habitudes pratiques conformément aux normes de chaque langue.

Le processus d'enseignement des langues exige une organisation adéquate de la leçon, l'activité des élèves portant surtout sur l'exécution d'exercices variés, parmi lesquels prédominent les exercices oraux.

Étant donné que la capacité de comprendre les paroles adressées par une autre personne fait partie toujours de l'exposition orale, il résulte que des exercices spéciaux sont nécessaires aussi de ce côté-là, soit pour aider à différencier les sons, soit pour reconnaître les mots. Parmi les exercices qui contribuent à l'expression orale proprement dite il faut mentionner — l'assimilation des constructions typiques ; la lecture synthétique ; la réduction du texte ; l'habitude de formuler un questionnaire.

VERIFICAREA ȘI FIXAREA CUNOȘTINȚELOR DE ISTORIE IN CADRUL LECȚIILOR DE COMUNICARE LA ȘCOLILE SERALE

CONSTANTIN DINU
Cercetător principal la Institutul de științe pedagogice

Predarea istoriei ridică în fața profesorilor de la școlile serale o serie de probleme importante legate de specificul acestora, așa cum am avut prilejul să constatăm prin observațiile făcute în cursul anului școlar 1960—1961, asupra modului cum se predă istoria la clasele VIII—XI în unele școli și secții serale din București [1].

În primul rînd, se constată că elevii din fiecare clasă nu prezintă omogenitate în ceea ce privește vîrsta, nivelul de cunoștințe, pregătirea lor profesională și culturală, timpul cînd elevii au absolvit ultimele cursuri (elementare, profesionale), experiența lor în producție și în viața de toate zilele. Aceste deosebiri, de altfel, nu sînt specifice numai predării istoriei, dar nu putem trece peste ele chiar dacă au un caracter general (pentru toate obiectele de învățămînt).

Majoritatea elevilor de la școlile serale au cunoștințe generale mult mai bogate decît elevii de la zi, obținute din experiența lor de viață, din producție, din participarea la viața politică și obștească. Aceasta le dă posibilitatea să aibă un orizont mult mai larg, în ceea ce privește înțelegerea faptelor și fenomenelor petrecute în societate, îi face să înțeleagă mai bine caracterul lor partinic, de clasă.

De asemenea, nu trebuie să uităm efortul mult mai mare pe care trebuie să-l depună elevii școlilor serale, care vin la cursuri după opt ore de muncă în producție.

În același timp, constatăm interesul deosebit pe care-l au elevii școlilor serale pentru a-și însuși cunoștințele predate la diferite materii, marea lor dorință de a învăța, caracterul conștient și voluntar al întregii lor activități în școală și disciplina lor în muncă.

---

[1] Școala medie „N. Bălcescu", Școala medie „Ion Neculce", Școala medie „I. L. Caragiale", Școala medie „Mihai Viteazul", Școala medie „Elena Sîrbu", Școala medie „Gh. Lazăr" și Școala serală „23 August".

Spre deosebire de cei de la zi, elevii din învățămîntul seral sînt mai puțin obișnuiți cu formulările teoretice ale definițiilor, au mai slab formate și dezvoltate priceperile și deprinderile legate de munca independentă desfășurată în cadrul școlii și în afară de școală. Pe lîngă aceste aspecte specifice învățămîntului seral care deosebesc școlile serale de cele de zi, și — așa cum am amintit — sînt valabile pentru întreg procesul instructiv-educativ, în predarea istoriei se constată unele deosebiri față de școlile de zi, care se datoresc mai ales modului în care este repartizată materia la istorie și numărului de ore dat pentru acest obiect.

La clasa a VIII-a, la școlile serale, se predă istoria antică și istoria evului mediu, în timp ce la școlile de zi se predă numai istoria antică; la clasa a IX-a serală se predă istoria modernă și contemporană, în timp ce la școlile de zi se predă istoria evului mediu; la clasa a X-a nu se predă istoria, în timp ce la școlile de zi se predă istoria modernă și contemporană, la clasa a XI-a serală se predă istoria Romîniei, ca și la școlile de zi.

Numărul total de ore prevăzut pentru studiul istoriei generale și al istoriei patriei (în clasele VIII—XI) este mai mic decît la școlile de zi cu 97 ore.

De aici rezultă că în predarea istoriei la școlile serale se cere aceeași cunoaștere a istoriei generale și a istoriei patriei (conform programei școlare) într-o perioadă mai scurtă de timp (trei ani față de patru ani la școlile de zi) și într-un număr mai mic de ore.

Studierea a două orînduiri social-economice într-un singur an la clasa a VIII-a (istoria antică și istoria evului mediu) față de doi ani la școlile de zi implică un efort mai mare din partea elevilor în vederea însușirii cunoștințelor prevăzute de programa școlară.

Întreruperea predării istoriei timp de un an (în clasa a X-a) și reluarea predării ei la clasa a XI-a constituie o greutate, pentru profesori și elevi, în ce privește stabilirea continuității și legăturii dintre cursul de istorie generală (predat în clasele a VIII-a și a IX-a) și cursul de istorie a Romîniei (predat în clasa a XI-a).

★

În cadrul acestui articol ne vom ocupa numai de un aspect al predării istoriei în școlile serale și anume de *verificarea și fixarea cunoștințelor în cadrul lecțiilor de comunicare de noi cunoștințe*, ca două importante verigi ale aceluiași tip de lecție.

Ne-am oprit asupra acestei probleme fiind determinați de constatarea pe care am făcut-o cu ocazia cercetării întreprinse de noi și anume că *verificarea cunoștințelor și fixarea lor în cadrul lecțiilor de comunicare de noi cunoștințe sînt căile prin care putem stabili modul cum elevii și-au însușit materia nouă predată* [1].

[1] Constatarea modului cum elevii și-au însușit cunoștințele, după cum se știe, o putem face și în cadrul lecțiilor rezervate special pentru verificarea, sistematizarea și generalizarea cunoștințelor și în cadrul lecțiilor de control. Acest fel de verificare are însă un caracter periodic.

Această problemă ne-a fost sugerată și de faptul că unii profesori pun accentul numai pe comunicarea noilor cunoștințe, neglijînd sau făcînd sumar verificarea cunoștințelor și fixarea lor.

În cercetarea noastră legată de verificarea și fixarea cunoștințelor am urmărit:

a) probleme asupra cărora trebuie să se oprească profesorul în verificare și ce procedee să folosească;

b) probleme asupra cărora trebuie să se oprească profesorul în fixarea cunoștințelor și ce procedee să folosească.

Verificarea și fixarea cunoștințelor în cadrul lecțiilor de comunicare de noi cunoștințe nu se pot desfășura cu bune rezultate fără o pregătire prealabilă a profesorului.

Din constatările făcute a rezultat că unii profesori privesc cu ușurință problema verificării cunoștințelor, că, de obicei, unii dintre ei se mărginesc la cîteva întrebări, care urmăresc în mod cronologic desfășurarea evenimentelor istorice.

Cunoașterea de către profesor a fiecărui elev, a nivelului său de cunoștințe generale, a nivelului său de cunoștințe de istorie îi va da posibilitatea să precizeze cărui elev îi va pune o anumită întrebare și de ce tocmai aceluia și nu altuia. Întrebările vor fi adresate elevilor ținîndu-se seama de lacunele elevilor în cunoașterea materiei predate. Stabilirea elevului ce urmează să fie ascultat la fiecare lecție ajută pe profesor să înlăture și lipsa de omogenitate în pregătirea elevilor, îi dă posibilitatea să poată ridica întreaga clasă la un nivel mai înalt de cunoștințe, conform cerințelor programei școlare.

Prin verificarea continuă a cunoștințelor predate anterior, elevii descoperă aspecte noi ale problemelor, își precizează sfera și conținutul noțiunilor, își îmbogățesc concluziile.

În vederea realizării verificării cunoștințelor, este necesar ca aceasta să se bazeze pe înțelegerea materialului, pe gîndirea elevului, iar participarea elevilor să fie activă.

Verificarea cunoștințelor din lecția predată anterior se referă, în primul rînd, la înțelegerea esenței faptelor și a fenomenelor istorice, la înțelegerea cauzalității lor, a independenței lor, a caracterului lor de clasă.

Astfel, la comunicarea cunoștințelor noi cu privire la „Franța și Anglia în timpul războiului de o sută de ani", la clasa a VIII-a, verificarea s-a făcut din lecția anterioară referitoare la „Formarea statelor feudale centralizate în Europa apuseană".

În această lecție profesorul și-a axat verificarea pe următoarele probleme:

a) cauzele formării statelor feudale centralizate (Franța și Anglia) și b) proveniența neînțelegerii dintre monarhia franceză și cea engleză.

Aceste două întrebări esențiale din lecția precedentă au dat posibilitate profesorului să pregătească pe elevi pentru înțelegerea temei noi, „Franța și Anglia în timpul războiului de o sută de ani".

Elevii au arătat că regii Angliei erau vasali regilor Franței, datorită faptului că posedau încă domenii feudale pe teritoriul Franței, că ei se înrudeau cu familia regală din Franța și aveau pretenții și la tronul Franței, că atît Anglia cît și Franța doreau să pună stăpînire pe bogatul teritoriu al Flandrei.

În cadrul verificării cunoștințelor din lecția anterioară, profesorul este bine să dea o deosebită importanță cunoașterii de către elevi a noțiunilor de istorie (a sferii, a conținutului și a termenului care exprimă acea noțiune) și a legăturilor ce se pot stabili între noțiuni.

De pildă, la lecția despre „Revoluția burghezo-democratică de la 1848 din Transilvania" s-a verificat dacă elevii cunosc noțiunile fundamentale: revoluție, revoluție burgheză, revoluție burghezo-democratică etc.

Din verificarea cunoștințelor predate în lecția anterioară s-a urmărit să se vadă dacă elevii cunosc modul cum s-au desfășurat evenimentele, locul și data cînd au avut loc acele evenimente, persoanele care au participat la ele. Acestea sînt legate de procesul de memorizare, însă cunoașterea lor de către elevi este indispensabilă, dar numai în *scopul de a-i face să înțeleagă cauzalitatea faptelor și a fenomenelor istorice*, să cunoască noțiunile fundamentale de istorie, să înțeleagă legile care stau la baza dezvoltării societății.

Din constatările făcute pe teren am putut stabili mai multe tipuri de întrebări care pot fi puse elevilor pentru ca ei să înțeleagă mai bine conținutul lecției ce se predă, întrebări determinate de scopul pe care profesorul îl urmărește prin punerea lor. În primul rînd, se pun întrebări care fac apel la judecata elevilor, de exemplu: De ce orînduirea sclavagistă este superioară orînduirii comunei primitive? Din ce cauză imperialismul este stadiul cel mai înalt și ultim al capitalismului?

Întrebările care fac apel la judecata elevilor au la bază analiza și sinteza proceselor istorice, compararea între mai multe fapte și fenomene de același fel, pentru a stabili asemănările și deosebirile dintre ele.

De exemplu, dacă elevii cunosc bine sfera și conținutul noțiunii de capitalism și sfera și conținutul noțiunii de imperialism, ei vor putea răspunde la întrebarea „Din ce cauză imperialismul este stadiul cel mai înalt și ultim al capitalismului?" Comparînd notele esențiale ale noțiunii de capitalism cu cele ale noțiunii de imperialism, elevii vor constata că *sînt note esențiale comune ambelor noțiuni* și prin aceasta vor putea ajunge la concluzia că nu este vorba de două orînduiri social-economice deosebite, ci de o singură orînduire social-economică *capitalismul*, dar care are două faze distincte.

Prin compararea notelor esențiale ale noțiunilor de capitalism și imperialism, elevii vor vedea că noțiunea de imperialism are și alte note esențiale, specifice ei: existența monopolurilor cu formele lor (sindicat, cartel, trust), capitalul financiar rezultat din împletirea capitalului bancar cu cel industrial, oligarhia financiară etc.

Deci, întrebările care fac apel la judecata elevilor cer din partea lor cunoașterea temeinică a noțiunilor de istorie, înțelegerea esenței, a cauzalității faptelor și fenomenelor istorice.

Acestea sînt de fapt *principalele întrebări pe care profesorul trebuie să le pună la verificarea cunoștințelor.*

Un alt tip de întrebări face apel la memoria elevilor, ca de pildă: În ce an a avut loc bătălia de la Războieni? Care au fost conducătorii

mișcării revoluționare de la 1848 în Transilvania? Ce se prevedea prin pacea de la Adrianopol?

Întrebările referitoare la locul unde s-au petrecut anumite fapte și fenomene istorice sînt puse cu scopul ca să dezvolte memoria elevilor și, în același timp, să formeze priceperea lor de a lucra cu harta în mod independent. La astfel de întrebări, profesorul scoate la hartă elevul pentru a-i indica nu numai verbal, ci și pe hartă, localitatea respectivă. De exemplu, i se cere elevului să arate pe hartă localitățile importante unde au avut loc luptele dintre romîni și turci în timpul domniei lui Mihai Viteazul.

S-a constatat că în ceea ce privește orientarea elevilor pe hartă există adesea o mare deficiență. Elevii spun numele localităților, dar puși să le arate pe hartă, încep tocmai atunci să le caute, „să le ghicească".

De aceea, este necesar ca elevul, înainte de a fi scos la hartă, să precizeze cu exactitate localitatea, dînd anumite puncte de reper: două puncte cardinale (la nord-vest, la nord-est de...), o apă pe malul căreia se află localitatea, o altă localitate din apropierea celei pe care trebuie să o indice, raionul, regiunea unde se află acea localitate.

O altă serie de întrebări se pun cu scopul de a stabili legături între cunoștințele dobîndite de elevi la istorie cu cele obținute la alte materii (limba romînă, geografie, educație cetățenească, economie politică, socialism științific etc.). De exemplu: Ce mare scriitor al nostru a prezentat într-una din lucrările sale răscoala din anul 1907? Ce prevede constituția noastră cu privire la proprietatea socialistă și ce forme are aceasta?

Întrebările care fac apel la cunoștințele elevilor obținute la alte materii au deosebită valoare prin faptul că ele ajută pe elevi să stabilească legături cauzale, să adîncească cunoașterea noțiunilor, să constate că științele sociale au o strînsă legătură între ele. Pentru ca profesorul să poată pune elevilor astfel de întrebări este necesar să cunoască materia ce se predă la celelalte obiecte (la limba romînă, la constituție etc.).

În predarea istoriei, ținînd seama de vîrsta și de clasa în care se găsesc elevii, majoritatea profesorilor pun un deosebit accent pe cunoașterea operelor clasicilor marxism-leninismului și pe documentele de partid. Astfel, la clasele VIII—XI, unii dintre ei și-au fixat în planurile de lecții operele clasicilor marxism-leninismului pe care elevii trebuie să le cunoască și despre care vor vorbi în cadrul comunicării noilor cunoștințe. Cu ocazia verificării cunoștințelor însușite de elevi s-au pus unele întrebări ca de exemplu:

Care clasic al marxism-leninismului a scris despre războiul țărănesc condus de Gheorghe Doja?

Ce scrie Engels despre acest război?

Ce cuprinde Manifestul Partidului Comunist?

Cum a caracterizat Lenin cele două războaie balcanice?

Care sînt obiectivele planului de șase ani?

Întrebările care se referă la cunoașterea operelor clasicilor marxism-leninismului și a documentelor de partid se impun cu necesitate în predarea istoriei. Prin asemenea întrebări, profesorul asigură înțelegerea de către

elevi a faptelor și a fenomenelor istorice în lumina materialismului dialectic și istoric, asigură *caracterul obiectiv* și *partinic* al interpretării acestor fapte și fenomene, dă elevilor un exemplu strălucit de analiză și sinteză făcute în mod științific.

Întrebările cu privire la documentele de partid dau elevilor posibilitatea să vadă modul creator în care Partidul Muncitoresc Romîn aplică învățătura marxist-leninistă, justețea liniei politice a partidului nostru.

O altă categorie de întrebări puse la istorie sînt cele referitoare la cunoștințele elevilor obținute din viața zilnică, din activitatea lor obștească, ca de exemplu întrebarea : Care sînt ultimele realizări în domeniul industriei în cartierul în care locuiți dumneavoastră ?

Punîndu-li-se elevilor o astfel de întrebare, ei vor înțelege legătura strînsă între conținutul lecțiilor și realitate, ceea ce de fapt constituie un mijloc de legare a teoriei de practică, și, totodată, îi face pe elevi să înțeleagă mai ușor valoarea teoriei pentru practica construirii socialismului în patria noastră și în alte țări.

Verificînd în felul acesta cunoștințele predate în lecția anterioară, profesorii au urmărit să vadă în ce măsură și-au însușit elevii cunoștințe, în vederea înțelegerii lecției noi. (Am dat un exemplu la lecția „Franța și Anglia în timpul războiului de o sută de ani".)

Pe lîngă verificarea cunoștințelor din lecția anterioară, mulți profesori au făcut permanent apel la cunoștințele de istorie pe care elevii și le-au însușit la alte lecții.

Astfel, comunicînd noile cunoștințe la lecția „Lupta pentru independență în timpul lui Mihai Viteazul", la clasa a XI-a, profesorii au cerut elevilor să se refere și la alte cunoștințe învățate de ei la alte lecții : a) de cînd țările romîne erau vasale Turciei ? b) care sînt momentele importante ale luptei poporului nostru împotriva exploatării feudalilor turci, înainte de Mihai Viteazul ? c) ce popor a sprijinit poporul nostru în mod deosebit în lupta pentru înlăturarea jugului turcesc ?

Elevii, răspunzînd la întrebările acestea au indicat momentele importante din lupta dusă împotriva cotropitorilor otomani și sprijinul pe care poporul rus l-a dat poporului nostru pentru scuturarea jugului turcesc.

Referirile pe care profesorul le face continuu la cunoștințele elevilor din lecțiile anterioare contribuie desigur, în mare măsură la consolidarea cunoștințelor dobîndite de elevi. Această legătură continuă între cunoștințele vechi și noi, ajută pe profesor să poată să compare prezentul cu trecutul, să-l facă pe elev să înțeleagă ceea ce este nou, progresist în dezvoltarea societății.

Astfel, la lecția „Construirea economiei socialiste în R.P.R." la clasa a XI-a, s-au verificat următoarele cunoștințe însușite de către elevi în lecțiile anterioare : a) Care au fost căile de formare și de dezvoltare a industriei în Romînia burghezo-moșierească ? b) De ce formarea și dezvoltarea industriei capitaliste în țara noastră nu a dus la îmbunătățirea vieții maselor muncitoare și la eliberarea națională a Romîniei ?

Din răspunsurile elevilor a rezultat înapoierea economică a țării noastre în acea perioadă, slaba dezvoltare a industriei — lipsind aproape cu totul industria grea — caracterul haotic al dezvoltării industriei, rămînerea în urmă a o serie de regiuni ale țării noastre din punct de vedere industrial, dezvoltarea cu precădere a industriei ușoare, acapararea importantelor bogății naturale (petrol, cărbune, aur etc.) de către capitalul străin, subjugarea economică și politică a țării noastre de către marile puteri capitaliste și în special, caracterul privat al proprietății asupra principalelor mijloace de producție (fabrici, uzine etc.) pe care le dețineau un restrîns număr de capitaliști.

Răspunsurile date de elevi cu privire la dezvoltarea industriei în Romînia burghezo-moșierească au ajutat pe profesor să poată compara trecutul cu prezentul, să scoată în evidență ceea ce este nou, progresist în domeniul industrializării socialiste a patriei noastre: 1) mijloacele de producție — bun al întregului popor; 2) dezvoltarea planificată a industriei; 3) dezvoltarea a nenumărate noi ramuri industriale; 4) dezvoltarea, în primul rînd, a industriei grele cu pivotul său industria constructoare de mașini-unelte; 5) caracterul unitar al dezvoltării industriei pe tot cuprinsul patriei noastre; 6) îmbunătățirea continuă a nivelului de trai material și cultural al oamenilor muncii etc.

La lecțiile de istorie generală contemporană (clasa a IX-a) și la lecțiile de istorie contemporană a Romîniei (clasa a XI-a) în comunicarea noilor cunoștințe profesorii leagă cunoștințele generale ale elevilor, de realizările pe care le întîlnesc elevii în viața zilnică și la care participă direct. Problemele referitoare la construirea socialismului în patria noastră, la lupta partidului nostru, la rolul lui conducător în această luptă, la situația internațională, muncitorii-elevi — spre deosebire de cei ai școlilor de zi — le cunosc mai bine din viața lor, din fabrică, din uzina unde lucrează, din mediul social în care trăiesc ei.

În ceea ce privește metodele și procedeele folosite pentru verificarea curentă a cunoștințelor în cadrul lecțiilor de comunicare a noilor cunoștințe, în cercetarea noastră s-a urmărit, mai ales, ca la discutarea problemelor să participe un număr cît mai mare de elevi.

Unii profesori, în timpul desfășurării lecției de comunicare de noi cunoștințe, în loc să lucreze cu întreaga clasă, să facă apel și la elevii care au mai multe lacune în cunoștințe, care sînt mai slab pregătiți, se mulțumesc să se adreseze numai elevilor care se oferă ei să răspundă și care, în general, sînt elevii cei mai buni din clasă.

A lucra cu întreaga clasă ridică pentru profesor unele greutăți. Răspunsurile incomplete sau adesea greșite ale elevilor slabi, silesc pe profesor să facă din nou apel la elevii buni, să reia problemele în discuție, să tragă el concluziile pe care ar fi trebuit să le expună elevii. În acest caz, timpul rezervat pentru parcurgerea întregului material din lecția nouă se micșorează, iar unii profesori cred că făcînd mereu apel la cunoștințele mai vechi ale elevilor în cadrul comunicării noilor cunoștințe nu vor avea posibilitatea să termine lecția. Ei preferă într-o asemenea situație să nu lucreze cu toată clasa în timpul comunicării noilor cunoștințe, ci să pună cel mult o întrebare unui elev sau să pună întrebări la care răspund tot ei.

S-a constatat, în unele școli serale, că profesorii, în cadrul verificării cunoștințelor predate în lecțiile anterioare, nu lasă pe elevi să vorbească,

îi întrerup mereu cu noi întrebări etc. De fapt, este bine ca profesorul să nu uite că elevii săi, participînd la ședințe de analiză a muncii în producție, la ședințele organizațiilor de partid, U.T.M. și sindicat, pot analiza faptele și fenomenele de pe poziție de clasă, în spirit critic și autocritic. De asemenea, ei au o putere mai mare de discernămînt, pot să distingă mult mai ușor, decît elevii de la școlile de zi, esențialul de neesențial. Avînd în vedere aceste considerente nu trebuie „dăscăliți", întrerupți continuu prin noi întrebări suplimentare. Întrebările suplimentare se vor pune numai atunci cînd, într-adevăr, răspunsul pe care-l dau elevii nu este exact din punct de vedere științific.

În această privință unii profesori de istorie subapreciază posibilitățile elevilor de la școlile serale. Această subapreciere a elevilor din partea profesorului se datorește, în majoritatea cazurilor, faptului că expunerea unor elevi de la școlile serale nu are la bază cunoașterea temeinică a limbii literare, că ei nu se exprimă cu ușurința pe care o au elevii de la școlile de zi.

Deoarece s-a constatat că elevii de la școlile serale au mai puțin dezvoltate priceperea și deprinderea de a lucra în mod independent cu harta, de a analiza un tablou istoric, de a alcătui scheme la lecțiile de istorie, decît elevii de la școlile de zi, se impune ca și la școlile serale, la verificarea cunoștințelor, elevii să fie puși să arate la hartă, să analizeze conținutul ilustrațiilor din manual, să facă scheme tematice, cronologice etc.

Fixarea cunoștințelor noi, ca o verigă a lecției de comunicare de noi cunoștințe, constituie de fapt o *primă verificare* a celor predate, un prim control, dacă elevii au înțeles lecția.

Prin fixarea cunoștințelor se urmărește să se sistematizeze încă o dată materia nou predată, să atragă atenția asupra problemelor esențiale din lecție pentru a putea pregăti elevii în vederea înțelegerii lecției care se va desfășura în ora următoare.

Dat fiind faptul că în multe cazuri s-a constatat că tocmai această verigă a lecției de comunicare de noi cunoștințe este neglijată (adesea se realizează în clipa în care a sunat de ieșire din clasă), subliniem încă o dată un fapt, de altfel cunoscut, dar necesar de a fi reamintit, *că fixarea noilor cunoștințe în cadrul lecției de comunicare de noi cunoștințe nu poate lipsi mai ales la școlile serale,* pe lîngă alte considerente, *și pentru că ea oglindește concluziile lecției.*

Fixarea noilor cunoștințe se impune cu atît mai mult la lecțiile predate în școlile serale cu cît elevii acestor școli nu dispun de același timp pentru studiul individual pe care îl au elevii de la școlile de zi, în afara orelor de clasă.

Se vor fixa numai problemele esențiale ale lecției, părțile mai importante din materia respectivă.

Astfel, la lecția „Renașterea", la clasa a VIII-a, s-au fixat următoarele probleme: 1) Cauzele Renașterii; 2) Ce se înțelege prin umanism; 3) Caracterul și urmările Renașterii.

Răspunsurile elevilor au dovedit că ei și-au fixat cunoștințele noi predate, realizîndu-se astfel scopul urmărit de profesor.

Este indicat ca profesorii să lucreze cu un număr cît mai mare de elevi în clasă, să activeze întreaga clasă. În cadrul cercetării am intervenit în mod deosebit la fixarea cunoștințelor, unde am căutat ca profesorii să lucreze mai mult cu elevii care au unele lacune în cunoștințe. Procedînd astfel, profesorul are posibilitatea să urmărească și să constate care sînt cauzele care fac ca unii elevi să-și însușească mai greu materia predată. Acest prim control determină la elevi schimbarea atitudinii față de lecția care li s-a predat (concentrarea atenției la lecție, luarea notițelor cu seriozitate etc.).

Un bun procedeu, pentru fixarea noilor cunoștințe, este și acela ca elevii să întocmească schema lecției cu ajutorul profesorului, nu în timpul desfășurării lecției, ci în cadrul fixării cunoștințelor predate, urmînd ordinea din timpul comunicării cunoștințelor. Aceasta nu trebuie să constituie însă un procedeu folosit cu regularitate la lecțiile de comunicare de noi cunoștințe.

Alcătuirea schemei în timpul fixării noilor cunoștințe de către elevi dă posibilitatea profesorului să vadă dacă elevii știu să sistematizeze materia ce li se predă, să extragă problemele esențiale din tema predată și în felul acesta îi ajută pe elevi să-și formeze deprinderea de a alcătui scheme sintetice (acestea făcîndu-se în clasă, sub controlul profesorului).

Utilizînd un asemenea procedeu, profesorul va trece la începutul comunicării noilor cunoștințe pe tablă nu numai titlul lecției, ci și problemele mari pe care le va prezenta, iar fiecare punct al problemelor mari trecute pe tablă va fi completat ulterior, așa cum am arătat în cadrul fixării cunoștințelor noi cu ajutorul elevilor.

Deci, în lecțiile de comunicare de noi cunoștințe se impune cu necesitate o verificare continuă a cunoștințelor predate anterior, o continuă referire la cunoștințele elevilor obținute la alte materii, care pot avea legătură cu tema lecției ce se predă, cît și un apel la cunoștințele elevilor din viața lor zilnică.

Verificarea, așa cum am amintit, se face atît ca un moment special al lecției (o verigă a lecției de comunicare de noi cunoștințe), cît și în timpul comunicării noilor cunoștințe. Tot atît de necesar este ca lecțiile de comunicare de noi cunoștințe să se termine cu fixarea cunoștințelor noi predate.

Întrebările cît și răspunsurile date de elevi trebuie să dezvăluie elementele esențiale ale lecției noi, cauzalitatea și caracterul de clasă al faptelor și fenomenelor prezentate.

Prin verificarea și fixarea cunoștințelor profesorii urmăresc o utilizare cît mai variată a materialului intuitiv (scheme la tablă, ilustrațiile din manual, tabloul istoric etc.), precum și formarea unor priceperi și deprinderi (folosirea hărții de către elevi, sistematizarea materiei predate etc.).

De asemenea, profesorii urmăresc ca în timpul lecției să se lucreze cu un număr cît mai mare de elevi, antrenîndu-se la discuții și elevii care sînt uneori mai puțin pregătiți.

Răspunsurile elevilor nu trebuie să fie întrerupte de către profesori prin noi întrebări suplimentare; elevii să răspundă la întrebarea pusă

și numai după aceea, dacă răspunsul nu a fost satisfăcător, să intervină profesorul cu întrebări ajutătoare.

Fixarea cunoștințelor trebuie să oglindească scopul pe care profesorul și l-a propus în predarea cunoștințelor noi și să corespundă concluziei lecției.

ПРОВЕРКА И ЗАКРЕПЛЕНИЕ ЗНАНИЙ ПО ИСТОРИИ НА УРОКАХ ПО ПРИОБРЕТЕНИЮ НОВЫХ ЗНАНИЙ В ВЕЧЕРНЕЙ ШКОЛЕ

(Резюме)

Среди вопросов в связи с преподаванием в вечерней школе истории, в настоящей статье автор рассматривает, как проводится проверка и закрепление знаний по истории на уроках по приобретению новых знаний. Автор подчёркивает, что посредством проверки и закрепления знаний, можно установить степень усвоения учащимися нового материала (это можно ещё делать и на специальных уроках по проверке, систематизации и обобщении знаний, посредством проверочных уроков).

Далее, в статье рассматриваются вопросы, подлежащие проверке и закреплению на уроках по приобретению новых знаний и каковы применяемые методы и приёмы.

Автор приводит примеры вопросов, могущих быть поставлены учителем для проверки знаний учеников в наилучших условиях (вопросы, относящиеся к суждению и памяти учащихся, к знаниям других предметов и в повседневной жизни).

LE CONTROLE ET LA FIXATION DES CONNAISSANCES D'HISTOIRE DANS LE CADRE DES LEÇONS DE COMMUNICATION

(Résumé)

Parmi les nombreux problèmes suscités par l'enseignement de l'histoire aux cours du soir, l'auteur de l'article s'est arrêté à l'analyse de la manière dont il faudrait organiser le contrôle et la fixation des connaissances d'histoire dans le cadre des leçons de communication des nouvelles connaissances.

L'auteur précise que par le contrôle et la fixation des connaissances on peut établir la manière dont les élèves ont assimilé la matière nouvellement enseignée (on peut réaliser la même chose par des leçons spéciales de révision, systhématisation et généralisation des connaissances, par des leçons de contrôle).

Dans le corps de l'article on indique les problèmes qu'il faudrait vérifier et fixer pendant les leçons de communication ainsi que les méthodes et les procédés à utiliser.

Ensuite, l'auteur présente quelques questions type dont le professeur peut se servir pour vérifier avec les meilleurs résultats les connaissances des élèves (questionnaire s'adressant au jugement et à la mémoire, questions faisant appel aux connaissances accumulées par les élèves aux autres disciplines ou dans la vie quotidienne).

CRONICĂ ŞTIINŢIFICĂ

LECTURI PEDAGOGICE ÎN ÎNVĂŢĂMÎNTUL PROFESIONAL ŞI TEHNIC

Un mijloc important de creştere a productivităţii muncii în ţara noastră îl constituie ridicarea permanentă a calificării cadrelor şi pregătirea temeinică, la nivelul tehnicii moderne, a viitorilor muncitori, tehnicieni şi ingineri.

Epoca în care trăim este o epocă de înaltă dezvoltare a ştiinţei şi tehnicii. Şcoala noastră de toate gradele are importanta sarcină de a pregăti cadrele de mîine, înarmîndu-le cu temeinice cunoştinţe şi deprinderi de muncă şi, totodată, formîndu-le trăsăturile caracteristice omului nou, al societăţii socialiste şi comuniste. Învăţămîntul profesional şi tehnic reprezintă principala sursă care furnizează industriei şi agriculturii noastre cadrele necesare.

Sarcina organizării şi coordonării învăţămîntului profesional şi tehnic revine atît ministerelor de resort, cît şi Ministerului Învăţămîntului şi Culturii, care prin cabinetele metodice şi alte organe ale sale controlează şi îndrumă întreaga activitate desfăşurată în această ramură a învăţămîntului nostru. In vederea unui cît mai larg schimb de experienţă şi a popularizării celor mai bune metode folosite de şcolile fruntaşe, cabinetul metodic Bucureşti a organizat, în luna noiembrie 1961, cea de-a treia sesiune de lecturi pedagogice. La lecturile pedagogice care s-au desfăşurat la Iaşi şi Galaţi au participat cadre didactice şi de conducere din regiunile aflate în sudul şi estul ţării, reprezentanţi ai tuturor sectoarelor de învăţămînt din ministerele de resort, organe de îndrumare şi control, cercetători ştiinţifici etc.

Atît la Iaşi cît şi la Galaţi, pregătirea şi prezentarea lucrărilor s-au făcut sub directa îndrumare a Cabinetului metodic Bucureşti şi a filialelor respective, pe probleme şi pe specialităţi, în opt secţii: metalurgie şi construcţii de maşini; agricultură; transporturi şi telecomunicaţii; industria petrolului şi chimiei; construcţii şi materiale de construcţii; şcoli de meserii; matematică şi fizică; probleme de educaţie. Ţinînd seama de problemele tratate, lecturile acestei sesiuni ar putea fi grupate astfel: a) lucrări cu caracter general educativ, b) lucrări privitoare la organizarea învăţămîntului profesional, c) lucrări care au abordat probleme de metodică, d) lucrări care au dezbătut probleme de îndrumare şi control.

De la început trebuie să remarcăm munca depusă de către profesorii şi maiştrii care au alcătuit lucrările şi grija cabinetului metodic pentru calitatea lucrărilor. La sesiuni s-au purtat discuţii ample şi au fost apreciate de participanţi ca fiind deosebit de folositoare pentru activitatea instructiv-educativă şi metodică din şcolile profesionale şi tehnice comunicările: Organizarea muncii dirigintelui în şcoala profesională şi tehnică; Unele probleme metodice în predarea desenului tehnic în şcolile profesionale şi tehnice; Din experienţa organizării practicii în producţie a ucenicilor; Unele

probleme metodice ale instruirii practice în atelierele-școală și în producție: Corelația dintre tehnologia generală și obiectul aparate și instalații din industria chimică la școlile tehnice de chimie; Metode și procedee folosite de către director în îndrumarea și controlarea învățămîntului teoretic la școlile profesionale și tehnice; Cum folosesc documentația tehnică în procesul de instruire a elevilor ș.a.

Unele lecturi, fiind considerate de interes general, au fost prezentate în plenară, după care lucrările s-au desfășurat pe secții. Pe marginea lecturilor prezentate s-au purtat discuții și astfel au apărut noi probleme, pentru a căror rezolvare participanții au venit cu exemple concrete și soluții originale. Bunăoară, discutîndu-se despre organizarea muncii dirigintelui în școlile profesionale și tehnice, participanții s-au referit la principalii factori care contribuie la închegarea colectivului clasei, la colaborarea cu organizația U.T.M. și cu colectivul de profesori. Ei au arătat, în mod concret, cum stabilesc diriginții din anumite școli profesionale și tehnice conținutul muncii educative și cum coordonează această muncă. Marea majoritate a celor care au discutat pe marginea acestei teme a susținut că diriginții trebuie să antreneze în cunoașterea și formarea personalității elevului întreg colectivul didactic al școlii.

Strîns legate de problema educației comuniste a elevilor, la sesiunea lecturilor pedagogice pentru învățămîntul profesional și tehnic au mai fost prezentate și alte lucrări: Formarea concepției ateist-științifice; Cum formez concepția materialist-dialectică despre lume în cadrul obiectelor ce le predau; Cum educ elevii în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar etc.

De un interes deosebit s-au bucurat lucrările referitoare la problemele instruirii practice în atelierul-școală și în producție. Între acestea, organizarea și metodica lecțiilor au ocupat locul de frunte. Participanții la discuții au arătat importanța ce o are executarea de către elevi, în orele de atelier, a unor obiecte utile și miniaturi — pe această cale sporind nu numai bagajul lor de cunoștințe și de deprinderi, ci și dotarea școlilor cu material didactic. Vorbitorii au arătat necesitatea înzestrării laboratoarelor, a parcurilor de mașini și utilaje cu ultimele realizări ale tehnicii moderne, pentru ca elevii să se deprindă cu mînuirea lor.

S-a discutat, de asemenea, problema referitoare la munca ce o desfășoară elevii școlilor profesionale în ateliere și întreprinderi, subliniindu-se importanța ei în prevenirea practicismului îngust și a atitudinii meșteșugărești în muncă. Cu acest prilej s-a relevat necesitatea ca maiștrii care conduc instruirea practică a elevilor să se documenteze permanent în probleme de specialitate, dar și în probleme de pedagogie și metodică. Vorbindu-se despre metodele instruirii practice în producție, a fost evidențiată munca în brigăzi, care contribuie la formarea și consolidarea deprinderilor de muncă și, în același timp, a spiritului colectivist, de colaborare și ajutor reciproc.

Desigur că problemele de conținut și cele metodice se deosebesc de la un tip de școală la altul. În plus, trebuie să se țină seama atît de particularitățile de vîrstă ale elevilor, cît și de bagajul de cunoștințe și deprinderi cu care ei vin în școală. Din acest punct de vedere, discuții vii s-au purtat pe marginea actualului sistem de instruire din școlile profesionale agricole — pe sezoane. Participanții au arătat prin exemple concrete că, folosindu-se acest sistem, elevii nu participă la toate ciclurile de lucrări din agricultură, mai cu seamă la cele care se efectuează iarna și, astfel, în pregătirea lor pentru viitoarea profesiune, pot să apară unele lacune.

În ceea ce privește programele școlare folosite în școlile de maiștri, la specialitățile cu caracter agricol, s-a demonstrat că cele de chimie, fizică, metrologie și matematici au nevoie de o serioasă restructurare, ținîndu-se seama de posibilitățile de asimilare ale elevilor și de utilitatea unor cunoștințe, legate în mod direct de aceste specialități.

Problema aprecierii și a notării elevilor, la sfîrșitul perioadei de practică a prilejuit discuții interesante. După cum se știe, în școlile cu caracter agricol, la sfîrșitul perioadei de practică, se verifică gradul de dezvoltare al cunoștințelor și deprinderilor practice ale elevilor, printr-un colocviu. Avînd în vedere aceasta, vorbitorii au propus ca în școlile profesionale agricole să se adopte sistemul notărilor periodice, urmînd ca pentru fiecare categorie de lucrări să se dea o notă, care să oglindească posibilitățile și stăruința elevului, urmînd ca media de sfîrșit de an să rezulte din notele obținute pe parcurs și din nota de la colocviul final.

Dintre problemele discutate la cea de-a treia sesiune a lecturilor pedagogice n-a lipsit nici cea referitoare la pregătirea de cultură generală a elevilor din școlile profesionale și tehnice. S-a stăruit, îndeosebi, asupra organizării muncii de informare științifică a elevilor și a activităților literare și artistice. Ținîndu-se seama de specificul școlii și de timpul disponibil al elevilor, aceste activități trebuie să se desfășoare în mod planificat și organizat.

În problemele conducerii și îndrumării școlilor, mulți dintre participanții care au luat cuvîntul au subliniat necesitatea planificării muncii directorului și a delimitării atribuțiilor sale față de ceilalți membri ai colectivului de conducere din școlile profesionale și tehnice. Directorul trebuie să urmărească eficacitatea muncii profesorilor nu numai după felul cum aceștia lucrează în clasă, ci mai ales după felul cum se reflectă această muncă în pregătirea instructiv-educativă a elevilor și absolvenților. Unii directori, participanți la sesiune, au arătat rezultatele pozitive obținute în pregătirea elevilor și participarea acestora în producție, după absolvirea școlii. Deosebit de interesați în această problemă s-au dovedit tinerii ingineri și tehnicieni fără multă experiență în problemele de conducere a școlilor profesionale și tehnice. Ei au cerut sugestii în vederea soluționării unor probleme ivite în munca lor și au subliniat foloasele discuțiilor purtate pe tema conducerii și îndrumării școlilor. S-a propus, de asemenea, deschiderea unei discuții în Gazeta învățămîntului asupra problemelor educative din învățămîntul profesional și tehnic.

Desfășurarea celei de-a treia sesiuni de lecturi pedagogice pentru învățămîntul profesional și tehnic a scos în evidență o serie de învățăminte, în vederea îmbunătățirii procesului instructiv-educativ. De pildă, în problema educării comuniste a elevilor s-a arătat că trebuie să se acorde mai multă atenție îmbinării muncii diriginților cu a colectivelor didactice. Cunoașterea elevilor și a colectivelor de elevi trebuie să constituie o preocupare permanentă, nu numai pentru diriginți, ci pentru toți membrii colectivului didactic al școlii. Este necesară, în același timp, o colaborare mai strînsă a cadrelor didactice cu organizațiile de tineret din școli și cu părinții elevilor.

Pentru instruirea practică a elevilor, s-a subliniat necesitatea unei mai bune organizări a lecțiilor și găsirea unor tipuri de lecții corespunzătoare problemelor ce se tratează. Experiența acumulată de Grupul școlar petrol-chimie din Iași, în ceea ce privește confecționarea, dotarea și folosirea dulapului metodic, s-a cerut să fie extinsă, iar documentația tehnică care stă la baza construirii acestui dulap, să fie pusă la îndemîna tuturor școlilor.

În cadrul învățămîntului agricol, s-a propus generalizarea sistemului de muncă al instruirii practice pe brigăzi conduse de către maiștri-instructori.

Privitor la munca de îndrumare și control, s-a subliniat ca directorii școlilor să pună un accent mai mare pe îndrumarea profesorilor și îndeosebi a celor tineri. Analiza lecțiilor și a activităților să fie efectuată după un plan bine întocmit, în lumina unor obiective precise care să se refere la conținutul politic și ideologic al lecțiilor, la conținutul științific, la rezolvarea corectă a problemelor metodice și la însușirea conștientă a cunoștințelor de către elevi. Din discuții s-a desprins concluzia că, în scopul ridicării calității muncii instructiv-educative, să fie antrenate, mai mult decît pînă acum, comisiile metodice din școli și cadrele cu experiență pedagogică bogată.

De o deosebită atenție s-au bucurat expozițiile metodice organizate atît la Iași cît și la Galați. Lucrările elevilor din diferitele școli profesionale și tehnice au atras atenția asupra marilor posibilități creatoare de care dispun acești viitori muncitori ai industriei și agriculturii noastre.

Considerăm că lucrările celei de-a treia sesiuni de lecturi pedagogice pentru învățămîntul profesional și tehnic de la Iași și Galați au contribuit la îmbogățirea bagajului de cunoștințe profesionale și la îmbunătățirea muncii metodice a participanților. În vederea ridicării la un nivel tot mai înalt al acestor forme de activitate, ne permitem a sugera conducerii cabinetelor metodice ideea ca lecturile pedagogice ale viitoarelor sesiuni să dobîndească tot mai mult nuanța de comunicări științifice. Pentru aceasta este necesar ca maiștrii-instructori, inginerii și profesorii care pregătesc referatele pentru sesiune să fie îndrumați din timp. Părerea noastră este că dificultățile care apar în selecționarea lucrărilor pentru lecturile pedagogice izvorăsc mai ales din faptul că referenții nu sînt totdeauna îndrumați să separe esențialul de neesențial, elementul specific de cel întîmplător.

Maiștrii și profesorii participanți la această sesiune au dovedit preocupări serioase pentru ridicarea nivelului politico-ideologic și profesional în vederea desfășurării în bune condiții a activității lor. Ei trebuie să acorde și pe viitor o atenție deosebită formării omului nou care va trăi și va munci în comunism, să urmărească îmbunătățirea metodelor și procedeelor utilizate în munca lor, îmbunătățirea procesului de însușire a cunoștințelor de către elevi și de formare a deprinderilor practice de muncă.

Munca desfășurată în vederea alcătuirii comunicărilor, discuțiile vii purtate în cadrul sesiunii și propunerile interesante de îmbunătățire a procesului instructiv-educativ din școlile profesionale și tehnice vădesc marile posibilități creatoare ale cadrelor ce lucrează în acest sector în vederea pregătirii multilaterale a viitorilor noștri muncitori, constructori ai socialismului și comunismului.

P. PUFAN și *D. ROMAN*

VIZITA UNOR OAMENI DE ȘTIINȚĂ DE PESTE HOTARE LA INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

În cadrul relațiilor culturale cu străinătatea, stabilite de către Ministerul Învățămîntului și Culturii pentru acest an, Institutul de științe pedagogice a primit în ultimul timp vizita unor cunoscuți oameni de știință străini, cu preocupări pentru problemele educației și învățămîntului. Aceste vizite au constituit pentru cercetătorii Institutului, ca și pentru cadrele didactice din universități și școli care au participat la unele

întîlniri, fericit prilej pentru un rodnic schimb de experienţe privind problemele actuale ale şcolii, psihologiei şi pedagogiei, modul de rezolvare al lor în diferite ţări.

Astfel, întîlnirea cu cunoscutul psiholog sovietic, I. A. Samarin, şeful catedrei de pedagogie de la Institutul pedagogic din Leningrad, cercetător cu o îndelungată activitate ştiinţifică, desfăşurată în cadrul Academiei de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R., s-a transformat într-o adevărată şedinţă de lucru în care au fost discutate numeroase probleme educative ca: munca educativă în internatele şcolare şi în şcolile internat, problema educaţiei ateiste în şcoală, a pregătirii psihologice a copiilor pentru muncă, a legării teoriei de practică şi altele.

Reorganizarea muncii educative în internatele şcolare şi organizarea în bune condiţiuni a muncii educative în şcolile internat este o problemă importantă şi actuală a şcolii noastre — a afirmat profesorul Samarin. Studiul acestei probleme trebuie să înceapă de la elementele pozitive pe care experienţa trecută ni le poate da atît din sistemul educativ al caselor de copii, cît şi din sistemul pedagogului sovietic Makarenko, care, cu toate particularităţile sale de organizare, prezintă multe părţi pozitive care pot fi luate în seamă în organizarea nouă a internatelor şcolare. Casele de copii din R.P.R., organizate după sistemul internat şi şcoală (în care toţi copiii sînt şi elevi ai şcolii respective) au multe asemănări cu şcolile internat ce se organizează în Uniunea Sovietică. Diferenţa esenţială constă în sistemul de recrutare a elevilor şi în durata de şcolarizare. În mod obişnuit în casele de copii sînt cazaţi şi educaţi copiii orfani sau ai familiilor dezorganizate dintr-o regiune sau mai multe regiuni, pe cînd în şcoala internat sînt cuprinşi, în marea lor majoritate, copii din aceeaşi localitate — cu şi fără părinţi. În timp ce în casele de copii funcţionează numai şcoala de bază — clasele I—VII sau I—VIII — şcolile internat cuprind şi învăţămînt mediu.

În casele de copii internat-şcoală şi în şcolile-internat activitatea educativă se poate organiza şi desfăşura cu rezultate mult mai bune decît în casele de copii fără şcoală proprie sau în internatele şcolare anexe ale şcolilor, pentru că în primul caz asupra elevilor exercită influenţa un singur colectiv, pe cînd în cel de al doilea caz exercită influenţe două colective, al internatului şi al şcolii. În acest din urmă caz nu se poate stabili o unitate perfectă de acţiune, fapt ce constituie o frînă în desfăşurarea cu succes a muncii educative. Studiul amănunţit al problemei va scoate la iveală şi alte aspecte pozitive şi negative care n-au fost încă sesizate sau n-au reţinut în mod deosebit atenţia educatorilor. Este necesar a se cerceta şi elabora un sistem educativ calitativ superior, corespunzător etapei actuale de dezvoltare socială şi celei în perspectivă istorică.

În legătură cu problema educaţiei ateiste, profesorul Samarin arăta că această problemă complexă trebuie abordată ţinîndu-se seamă de condiţiile specifice ale fiecărei ţări. Misticismul şi concepţiile neştiinţifice nu pot fi înlăturate decît în momentul cînd copiii şi adulţii vor avea o concepţie ştiinţifică despre lume şi viaţă, îndatorire ce revine în primul rînd cadrelor didactice care au sarcina educării noii generaţii.

Această concepţie ştiinţifică se poate forma în primul rînd printr-un sistem unitar de lecţii, în cadrul procesului de învăţămînt, apoi prin activitatea în forme variate a profesorilor şi diriginţilor în munca cu elevii şi cu părinţii. Cunoaşterea de către profesori şi diriginţi a condiţiilor de viaţă ale elevilor, a mediului familial şi a celui social este absolut necesară în găsirea mijloacelor celor mai eficiente pentru stimularea gîndirii ştiinţifice şi în descoperirea piedicilor care fac să întîrzie la unii elevi stabilirea unei concordanţe perfecte între convingeri şi acţiuni (comportări).

Dirigintele are datoria de a cunoaște în general întregul proces de învățămînt al clasei respective, pentru ca împreună cu profesorii să stabilească acel sistem unitar de lecții și de măsuri educative menite să contribuie la formarea unei concepții științifice și a unor convingeri ferme.

★

Pregătirea psihologică pentru muncă fiind un proces complex se realizează pe mai multe planuri: prin educația intelectuală, morală și estetică. Unii privesc doar latura morală, ceea ce nu este suficient. Este absolut necesar să se asigure copiilor educația senzorială a centrilor motori încă de la grădinițele de copii. Pînă nu de mult s-a pus accent în școală pe latura intelectuală, neglijîndu-se dezvoltarea senzoriomotrică. În această direcție s-au făcut în Uniunea Sovietică, în ultimul timp, valoroase experiențe de către Sorokina.

În legătură cu problema legării teoriei de practică, specifică țărilor socialiste, profesorul Samarin a subliniat cîteva aspecte importante. S-a observat că deși elevii din învățămîntul de zi capătă în școală multe cunoștințe tehnice la diferite obiecte de învățămînt, în producție se întîmplă să nu poată sesiza existența și aplicarea lor. Cauza acestei deficiențe rezidă în faptul că profesorii, necunoscînd procesul de producție, nu știu să arate utilitatea practică a acestor cunoștințe, aplicarea lor în procesul de producție. În învățămîntul seral situația se prezintă invers: cunoștințele practice pe care elevii le au din producție trebuie folosite pentru însușirea celor teoretice. Realizarea unui învățămînt de calitate impune ca profesorii din învățămîntul mediu de zi și seral să cunoască specificul de muncă al elevilor și procesul tehnologic al producției. Se poate vorbi de un succes în acest domeniu numai atunci cînd elevii vor putea aplica singuri în anumite probleme concrete cunoștințele teoretice însușite. Așa de exemplu este important a cunoaște gradul în care un elev poate să facă în mod independent analiza literară a unei opere, sau să descopere în producție principiile de funcționare a mașinilor și agregatelor. Acest lucru este în funcție însă de gradul de formare intelectuală, de soliditatea cunoștințelor științifice pe care le posedă. Rezultatele pe care le obține elevul în activitatea practică oferă posibilitatea aprecierii gradului de eficiență a educației intelectuale.

În ce privește latura educativă, este mai greu de sesizat gradul de formare al unor convingeri și deprinderi morale. S-au văzut dese cazuri cînd elevi buni în anumite situații nu fac dovada însușirii unor calități morale superioare. În educație rezultatele se văd mai tîrziu. Școala are datoria nu numai de a educa pe elev, ci și de a-l pregăti pentru o autoeducare, care urmează să se realizeze după indicațiile ei. Școala trebuie să urmărească în ce măsură deprinderile și priceperile privind educația comunistă au devenit principii, norme de viață pentru elevii ei.

Referindu-se la experiența organizată de Ministerul Învățămîntului și Culturii din R.P.R., în cele 200 de școli, privind predarea pe obiecte în școala de 8 ani, prof. Samarin a apreciat-o unică și interesantă. Și în U.R.S.S. s-au organizat cîteva experiențe la Leningrad, începînd numai de la clasa a IV-a, cu rezultate pozitive. Experimentul nu a fost însă generalizat.

Experimentul din R.P.R. este interesant și din punct de vedere al folosirii raționale a timpului. Trebuie avut însă în vedere ca predarea pe obiecte să nu ducă la o separare mai accentuată, la o compartimentare a procesului de învățămînt la elevii de vîrstă școlară mică. O justă organizare a activității școlare de către colectivul de profesori, sub conducerea dirigintelui, poate realiza sinteza necesară unității procesului instructiv-educativ, poate evita compartimentarea amintită.

Institutul de științe pedagogice a mai primit, în ultima vreme, vizita lui V. V. Davîdov, șef de secție la Institutul de psihologie al Academiei de științe pedagogice din R.S.F.S.R.

În cadrul discuțiilor ce au avut loc, cercetătorii Institutului nostru au fost informați asupra unor importante probleme de cercetare din domeniul învățămîntului, abordate de către psihologii și pedagogii sovietici. Printre acestea se numără și elaborarea de metodici. În U.R.S.S. a fost dată o hotărîre care prevede elaborarea unor metodici și manuale cît mai variate. La elaborarea lor participă colective largi de profesori. Manualele unice se realizează prin alcătuirea unui colectiv cît mai larg, format din cei mai buni autori de manuale. Cît privește metodicile, statul încurajează editarea unui număr cît mai mare, elaborate de către diverse colective. Cadrele didactice pot alege metodica sau scrisorile metodice pe care le consideră mai potrivite în predarea obiectului respectiv.

Tov. Davîdov a subliniat importanța pe care pedagogii și psihologii sovietici o acordă formării atitudinii elevilor față de muncă, deoarece această problemă constituie o preocupare deosebită a statului sovietic. Pentru îndrumarea activității practice s-au elaborat instrucțiuni metodice speciale. Cadrele didactice urmăresc permanent atît participarea elevilor la activitatea practică, cît și modul cum se efectuează această muncă. De asemenea, urmăresc influența educativă transformatoare ce o exercită munca asupra structurii spirituale și morale a elevilor, precum și asupra dezvoltării simțului de răspundere al elevilor în procesul muncii. În momentul de față în U.R.S.S. s-a creat un laborator care se ocupă de problema formării atitudinii față de muncă a preadolescenților și tinerilor de la 11 la 16 ani.

În legătură cu experimentul privind predarea pe obiecte de către specialiști, încă de la clasele I—IV, părerea tov. Davîdov este că existența unui singur învățător la clasele elementare este, în genere, și expresia unei anumite situații social-economice. Ne amintim, de pildă, de perioada cînd școala rurală nu avea nici pentru fiecare clasă cîte un învățător. Atunci nu putea fi vorba de predarea separată pe obiecte de către specialiști, iar în situația de astăzi predarea tuturor obiectelor de un singur învățător nu poate fi făcută la nivelul cerințelor actuale. Școala trecutului, cu caracterul ei închis, de școală pregătitoare pentru școala de cultură generală, nu avea nevoie decît de un învățător cu o pregătire la nivelul unui absolvent de gimnaziu. Școala de azi însă are rolul de a înarma tineretul cu temeinice cunoștințe științifice, teoretice și practice, necesare activității în diverse sectoare ale muncii sociale. Mai mult, aceasta s-a transformat acum în prima treaptă pentru o școală de cultură generală; de aci necesitatea ca instrucția să se realizeze cu participarea unor cadre didactice cu pregătire științifică adecvată.

Există evident unele greutăți și în noul sistem de predare de către specialiști la clasele mici, mai ales în ceea ce privește latura educativă, dar desigur că vor fi găsite metodele potrivite pentru învingerea acestor greutăți.

În concluzie, tov. Davîdov a atras atenția că, paralel cu sistemul de predare pe obiecte de către specialiști la clasele mici, nu este lipsită de importanță verificarea conținutului programelor școlare. Un nou sistem de predare implică cu necesitate și un nou conținut al învățămîntului în școala de 8 ani, la nivelul cerințelor sociale. Cercetarea acestui conținut și îmbunătățirea lui în mod continuu este o sarcină a cercetătorilor din domeniul pedagogiei.

Printre oaspeții de seamă ai Institutului de științe pedagogice, din ultimul timp, se numără și cunoscutul om de știință, profesorul Jean Piaget, directorul Biroului

internațional de educație de la Geneva. Cu acest prilej s-au purtat discuții privind o serie de probleme de psihologie și pedagogie.

Profesorul Piaget a fost solicitat să-și spună părerea în legătură cu formarea stereotipului dinamic în al doilea sistem de semnalizare, să vorbească despre metodele folosite în cercetările privind psihologia copilului, despre faptul dacă în procesul de reprezentare a lumii copilul are preferință pentru obiecte sau pentru acțiunile obiectelor, despre vîrsta la care copiii pot percepe noțiunea de lege, despre posibilitatea reorganizării predării geometriei pe baza constatărilor sale, înfățișate în lucrările publicate. Răspunsurile judicioase, cu numeroase exemplificări, de o înaltă competență științifică au fost urmărite cu interes de participanți.

Răspunzînd la întrebarea dacă ideile moderne din domeniul matematicii nu sînt cumva o reluare a ideilor foarte vechi, sistematizate doar astăzi într-un spirit nou, prof. Piaget a arătat că atunci cînd a început să se facă știință, nu s-a urmat întotdeauna ordinea genetică. D-sa consideră că învățămîntul nu trebuie să se fundeze pe ordinea istorică, ci pe cea genetică.

În legătură cu tendința unor cadre didactice de a încărca programele școlare cu tot ceea ce știința și tehnica modernă a descoperit, părerea prof. Piaget este că ea constituie o gravă greșală. Se încalcă principiul respectării particularității de vîrstă și se supraîncarcă în mod inutil programele școlare, deoarece capacitatea de asimilare a elevilor este limitată. Scopul școlii nu este de a supraîncărca elevii cu cunoștințe, ci de a-i învăța cum să învețe, de a le trezi interesul pentru problemele respective, ei continuînd singuri să se documenteze, să se informeze. Esențialul este deci a le crea dorința pentru continuarea studiului după orele de clasă, și chiar mai tîrziu. Procedînd astfel nu va fi necesar să se încarce nici conținutul programelor, nici al manualelor școlare.

Solicitat să-și spună părerea cu privire la experiența ce se face în R.P.R. privind predarea pe obiecte la clasele mici de către mai mulți profesori, d-sa a arătat că e un experiment nou, necunoscut în țara sa și în țările occidentale. Nu vede obstacole în predarea obiectelor de către mai mulți profesori și la clasele mici.

În convorbirea avută cu un redactor al Agenției „Agerpres", înainte de plecarea din țara noastră, profesorul Piaget a declarat printre altele:

„M-a impresionat în mod deosebit spiritul viu de cercetare științifică din Romînia. Totul este pus în mișcare în direcția găsirii noului". A vorbit apoi despre discuțiile avute cu psihologi și pedagogi romîni, referindu-se în special la activitatea unor instituții legate de procesul de educație a tineretului din țara noastră. „Cercetările Institutului de pedagogie — a spus d-sa — sînt valoroase și ele deschid perspective noi în special asupra legăturii strînse dintre procesul de învățămînt și dezvoltarea psihologică a copilului. Am fost impresionat în școlile dv. de faptul că elevii, în orice direcție s-ar pregăti ei, sînt formați și pe linia unor îndeletniciri practice. Este un element foarte important din punct de vedere social și intelectual. Cultivarea interesului față de practică dezvoltă și puterea de înțelegere teoretică; ea este indispensabilă unei bune pregătiri științifice".

ION MODORAN

DISCUȚII PE MARGINEA NOULUI PROIECT DE PROGRAMĂ PENTRU ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR

Procesul de formare a omului nou — cu conștiință și trăsături morale caracteristice societății socialiste — se desfășoară necontenit în țara noastră. Realizarea acestei sarcini începe din primii ani de muncă sistematică și organizată, în învățământul preșcolar.

Copiii vin la grădiniță în contact direct cu anumite activități și manifestări, organizate și îndrumate de educatoare. Pînă acum ghidul după care educatoarele se conduceau era Îndrumătorul pentru munca educatoarelor din grădinițe, care nu era complet și nu satisfăcea în întregime cerințele din grădinițele de copii. De aceea a fost necesară o lucrare mai vastă, care să cuprindă din punct de vedere instructiv-educativ toate problemele din grădinițele de copii. Acesta este proiectul de programă pentru activitățile obligatorii din grădinițe.

Apariția proiectului de programă a activităților obligatorii pentru învățământul preșcolar, care constituie o sinteză a experienței practice înaintate din țara noastră și din U.R.S.S., a dat prilejul unor vii și fructuoase dezbateri în cadrul unei ședințe cu inspectoarele pentru învățământul preșcolar din țară și din raioanele Capitalei, care a avut loc în cadrul M.I.C., în cursul lunii noiembrie 1961. La această ședință au luat parte delegați din M.I.C., de la Institutul de științe pedagogice, Editura didactică, precum și din partea Comitetului național al femeilor.

Felul cum să se aplice în practică prima programă a activităților obligatorii din grădinițele de copii și cum să se realizeze controlul și îndrumarea activităților metodice de către inspectoarele din învățământul preșcolar a fost discutat cu multă competență și simț de răspundere de către vorbitoare.

În cuvîntul lor, tovarășele inspectoare care s-au înscris la discuții au arătat că noul proiect de programă își propune să realizeze un conținut unitar în toate grădinițele de copii, să asigure o eșalonare judicioasă a activităților și o justă gradare a sarcinilor și a conținutului lor. Viu discutată a fost mai ales stricta concordanță ce trebuie să existe între noul proiect de programă pentru grădinițele de copii și conținutul programei pentru școala de 8 ani, clasele I—IV.

Participantele la discuții au arătat că prin aplicarea noului proiect de programă se asigură un conținut unitar în întreg învățământul preșcolar, se stabilește conținutul ce se repartizează pentru fiecare activitate obligatorie — în funcție de particularitățile de vîrstă ale copiilor—, se realizează o mai bună continuitate între grădiniță și școală. De asemenea, s-a subliniat că se realizează și o pregătire mai temeinică a copilului pentru școală, ceea ce se oglindește prin mărirea numărului activităților la grupa mare de la 12 pe săptămînă la 14 pe săptămînă, înfăptuindu-se deci o trecere mai ușoară a copiilor la clasa I. În vederea realizării acestei sarcini s-au introdus în grupa mică desenul, modelajul și activitățile manuale, fapt care permite formarea deprinderilor practice chiar de la vîrsta de 3—4 ani. În același scop, s-au introdus și la grupa mijlocie și mare activitățile manuale: cusutul, împletitul, țesutul.

O atenție deosebită s-a acordat, în cadrul discuțiilor, și educației estetice ce urmează să se realizeze în grădinițe. O importanță deosebită o au în acest sens audițiile muzicale și jocurile muzicale, care constituie mijloace importante de educație a copiilor. Pentru aceasta, au arătat educatoarele, trebuie să se reediteze și să se com-

pleteze manualul de cîntece pentru grădinițele de copii și să se editeze discuri cu imprimările necesare grădinițelor.

O altă problemă care a format obiectul unor discuții interesante s-a referit la împărțirea copiilor preșcolari pe 4 grupe, față de cele 3 grupe de pînă acum. Procedînd astfel, au arătat vorbitoarele, se permite o mai bună eșalonare a activităților, ținîndu-se seama de particularitățile de vîrstă ale copiilor, se stabilește sarcina didactică pentru fiecare din activitățile obligatorii, se concretizează temele lor, se stabilește succesiunea activităților în cadrul fiecărei probleme propuse și, totodată, se stabilesc criteriile principale de alegere a temelor activităților obligatorii.

In cadrul dezbaterilor, pe marginea proiectului de programă pentru grădinițele de copii, tovarășele care au luat cuvîntul au discutat cu multă însuflețire și despre volumul de cunoștințe de limba romînă, pe care este necesar să-l posede copiii din grupa mijlocie și din grupa mare de la grădinițele cu secții ale minorităților naționale. Din discuțiile purtate la această problemă s-a ajuns la concluzia că este mai bine ca educatoarele să folosească temele care sînt prevăzute în programă la capitolul „Cunoașterea mediului înconjurător și dezvoltarea vorbirii" sau, așa după cum s-a propus în această ședință, să se folosească imagini care să fie interpretate de copii în limba romînă.

In afara problemelor de conținut ale proiectului de programă, s-au purtat discuții și asupra materialului didactic necesar în realizarea activităților obligatorii. Astfel, cele mai multe dintre vorbitoare au arătat că este absolut necesar să li se pună la îndemînă cît mai multe jocuri didactice. De asemenea, au cerut ca la tema „Cunoașterea Bucureștiului" să se pună la dispoziție grădinițelor din diverse regiuni ale țării cît mai multe imagini din Capitala țării noastre.

O altă problemă care a suscitat interesante și fructuoase discuții a fost cu privire la grădinițele sezoniere. Acestea, au arătat tovarășele inspectoare, au posibilitatea să fie înzestrate cu un bogat material didactic necesar activităților obligatorii, care poate fi confecționat de către fiecare grădiniță în parte, în perioada de vacanță — 1 decembrie — odată cu închiderea grădinițelor și pînă la deschiderea lor în primăvara anului viitor — 1 martie.

Noul proiect de programă al activităților obligatorii din grădinițele de copii a fost primit cu mult entuziasm și apreciat de către educatoare ca fiind de un real folos pentru învățămîntul preșcolar. El urmează să se experimenteze 2 ani de zile, urmînd ca după aceea educatoarele să-și spună cuvîntul cu privire la rezultatele obținute.

SILVIA DIMA

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

„REVUE GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS"

„Revista generală a învăţămîntului pentru surdo-muţi", editată trimestrial la Paris, sub îngrijirea Societăţii de popularizare a învăţămîntului pentru surdo-muţi, se află în cel de-al 53-lea an de apariţie. Articolele publicate se referă la instruirea surdo-muţilor, la educaţia lor, la cauzele surdo-mutităţii ş.a.

Vom prezenta, pe scurt, unele probleme tratate în numerele din ultimii doi ani ai revistei: 1) folosirea resturilor de auz de către surdo-muţi; 2) preocupările specialiştilor pentru pregătirea profesională a elevilor surdo-muţi; 3) viaţa ştiinţifică în domeniul surdo-pedagogiei; 4) alte probleme.

★

Dintre articolele care se ocupă de **folosirea resturilor de auz de către surdo-muţi** citäm: „Audiometria şi educaţia auditivă" de Marcel Gautié (nr. 2/1960). Autorul articolului arată că prin metodele clasice de audiometrie nu se pot aprecia cu competenţă posibilităţile auditive ale surdo-muţilor. Audiograma nu poate fi considerată hotărîtoare. În lipsa unei experienţe auditive, surdo-mutul din naştere, deşi apelează la aparatul amplificator, nu reuşeşte să aibă, cu ajutorul acestuia, decît o percepţie fragmentară a cuvîntului. Tocmai de aceea, examenul audiometric, în ansamblul său, nu duce la rezultate exacte. Pentru a înlătura aceste inconveniente e necesar să se ţină seama de dezvoltarea gîndirii, de memorie, de atenţie, de voinţă etc., deci de „dezvoltarea psihomotorie a copilului şi de comportamentul său".

Susţinînd necesitatea demutizării copilului de la o vîrstă cît mai mică, M. Gautié arată că „perspectivele de a obţine rezultate bune în educaţia auditivă diminuează pe măsură ce copilul înaintează în vîrstă". Prin faptul că folosirea aparatelor electro-acustice asigură recunoaşterea auditivă a vorbirii (îndeosebi a ritmului şi accentuării) se apreciază că rezultatele educaţiei auditive permit, în acelaşi timp, o mai bună aplicare a metodei orale de demutizare.

De aceeaşi problemă — a utilizării resturilor de auz — se ocupă şi Emile Milcent în articolul „Utilizarea resturilor auditive" (nr. 1/1961). Autorul expune rezultatele experimentelor sale efectuate în perioada 1953/1958, la Institutul din Nantes, cu trei grupe de hipoacuzici. Articolul citat tratează următoarele probleme: a) resturile auditive şi cuvîntul; b) limbajul uzual; c) limba. Se menţionează necesitatea repartizării copiilor în grupe omogene de lucru pentru exerciţii de exprimare (cîte 3—4—5 copii), chiar dacă aceasta s-ar face la început pe baza unei audiometrii empirice (cum s-a procedat în cazul de faţă).

Ţinîndu-se seama de resturile auditive pe care copilul le posedă, este necesar să se verifice dacă se întîlnesc la el percepţii auditive (se poate susţine că posedă o asemenea percepţie acel copil care prin mimică se dovedeşte interesat de zu-

diția unei muzici pe discuri) sau audiție diferențiată (cazurile în care copiii pot indica locul de unde provin anumite zgomote sau sunete produse de diferite jucării sau obiecte din casă).

Autorul arată că se pot organiza cu copiii diferite exerciții pe bază de cuvinte și material ilustrat, în sprijinul „ascultării pasive" (recunoaștere) și al celei „active" (repetarea cuvintelor sau frazelor). Atît hipoacuzicii cît și surdo-muții pot fi ajutați în acțiunea de demutizare dacă sînt învățați și li se cere să memoreze anumite expresii verbale simple („langage tout fait").

În predarea limbii la hipoacuzici se dovedește deosebit de importantă folosirea în mod suplimentar a resturilor auditive și a labiolecturii. În ce privește verificarea percepției cuvintelor cunoscute, este bine să se recurgă și la exerciții de ascultare, fără a se apela totdeauna la labiolectură.

Continuînd studiul asupra fonologiei— „Fonologia. Privire asupra demutizării" (nr. 4/1960) — Geneviève His tratează despre: metoda practică pentru degajarea fonemelor, „arhifonem", utilizarea unităților fonologice ș.a. Spre a sublinia necesitatea cunoașterii de către demutizator a caracteristicilor pronunției fonemelor limbii (care se predă în școala de surdo-muți), autoarea recurge la diferite exemple din limba franceză. Referindu-se la consoane, ea sintetizează astfel sistemul fonologic francez în funcție de realizarea articulării: p—t—c; b—d—g; m—n—gn; f—s—ch; v—z—j. La acestea se adaugă cele două consoane lichide l și r.

Sistemul vocalic francez este clasificat de către G. His în felul următor: 1) vocale anterioare: i, é, è; 2) vocale mediane: u, eu, e; 3) vocale posterioare: ou, au, o, a.

Indicînd specificul anumitor relații existente între foneme, autoarea găsește anumite poziții „de neutralizare", cînd „fonemul folosit este reprezentantul arhifonemului" (arhifonemul „o" din cuvîntul „beau" (frumos), de exemplu). Pornind de la această teză se arată, totodată, importanța realizării unor comparații între diferite elemente de pronunțare, cum ar fi on - an — în cuvinte ca: blond - blanc, don - dent, changeons - changeant ș.a. Pe această bază se fac unele observații la manualul de demutizare și ortofonie („Precis de démutisation et d'orthophonie") de Fourgon. Se subliniază teza că în demutizare trebuie să se țină seama, în primul rînd, de „utilizarea și randamentul fonemelor limbii".

Tezele expuse în articol dovedesc influența pe care o exercită asupra autoarei lucrările de lingvistică ale lui Saussure, A. G. Haudricourt, A. Martinet ș.a. În același timp, reiese necesitatea ca profesorii școlii de surdo-muți să posede cunoștințe temeinice de lingvistică și fonetică, pe lîngă pregătirea pedagogică generală.

Unele probleme pe care le ridică educația copiilor surdo-muți sînt tratate în articolul „Sfaturi pentru părinții cu copii atinși de deficiențe auditive" de Giabicani—Teysseyre și L. Ziégler (nr. 4/1960).

Părinții trebuie să vină în permanență în sprijinul muncii instructiv-educative, ajutîndu-și copiii în vederea muncii școlare: să le cunoască posibilitățile senzoriale și intelectuale; să caute a-i obișnui, în mod progresiv, cu aparatul amplificator (în cazul în care copiii posedă resturi de auz); să țină legătura cu educatorii grădinițelor de surdo-muți, atît în cazul în care copiii lor frecventează grădinița, cît și atunci cînd de ei se ocupă numai familia.

Încă din vîrsta preșcolară, copiii trebuie să-și formeze deprinderi de labiolectură:

a) să înțeleagă, mai ales, cuvintele care denumesc obiectele din mediul lor apropiat (familia); b) cuvintele prin care li se solicită să îndeplinească unele mici sarcini; c) să înțeleagă sensul unor

adjective. Ei trebuie să distingă aceste cuvinte atît izolat, cît și încadrate în unele propoziții scurte. Pentru a stimula dezvoltarea articulării verbale la copilul preșcolar este bine să se folosească unele jocuri didactice.

Colaborarea între familie și educatori este absolut necesară. Nu trebuie pierdută din vedere necesitatea de a se asigura copilului un „echilibru educativ", un „climat de înțelegere și liniște sufletească".

Încă din primii ani de viață, micul surdo-mut trebuie să beneficieze de avantajele contactului cu alți copii. Dacă micul surdo-mut este încadrat la grădiniță la vîrsta de 3 ani, i se asigură învățarea multor cuvinte, care-i permit ca la vîrsta de 6 ani (cînd începe școlarizarea în Franța) „să dispună de un anumit bagaj de cuvinte și în consecință să poată beneficia de învățămîntul școlar".

Din punct de vedere psihic, copilul surd trebuie să fie considerat la fel ca unul normal. Nu trebuie să-i lipsească ceea ce-i este necesar pentru a se manifesta în cadrul jocurilor, activităților artistice, sportive etc.

Părinții, arată autorii, comit de multe ori greșeli în educația pe care o dau copiilor. Printre cele mai frecvente întîlnim o „afecțiune exagerată" față de copil sau poziția extremă a „lipsei totale de preocupare". Încadrarea copilului în internat nu trebuie să echivaleze cu abandonarea. Părinții vor ține permanent legătura cu copilul, îl vor vizita cel puțin o dată pe săptămînă — dacă locuiesc în localitatea în care funcționează școala — sau o dată pe lună — dacă locuiesc la distanțe mai mari. În cazul în care părinții nu au posibilitatea să se deplaseze, ei trebuie să asigure copilului efectuarea a 1—2 vizite pe lună într-o familie de auditori din localitatea în care este școala, spre a evita copiilor impresia cît se poate de dăunătoare că sînt abandonați de către familie.

★

Preocupările specialiștilor pentru **pregătirea și calificarea profesională a surdo-muților** fac obiectul a diferite articole publicate în „Revista generală a învățămîntului pentru surdo-muți". Dintre acestea menționăm: „Nivelul școlar necesar pentru a urma învățămîntul profesional" — Raportul unei comisii de la Institutul național de surdo-muți din Paris (nr. 2/1960). În raport se arată că pentru munca în ateliere este necesară o anumită pregătire prealabilă: însușirea unui volum de cunoștințe din diferitele obiecte de învățămînt ca: aritmetică, geometrie, desen tehnic, franceză (ca limbă maternă), geografie, istoria artei și istoria civilizației, legislația socială (drepturile și datoriile muncitorilor) ș. a. În mod rezumativ se prezintă volumul de cunoștințe care trebuie predate la fiecare dintre aceste discipline.

Articolul „Activitățile manuale într-o clasă de copii cu deficiențe auditive" de M. Diebolt (nr. 2/1961) este interesant prin aceea că se ocupă de principalele activități manuale folosite în clasele de copii cu deficiențe auditive, precum și de rolul lor în munca instructivă. Printre activități se menționează: 1) **manipulările** cu obiecte care ajută pe copil să-și formeze o educație senzorială; 2) **activitățile manuale propriu-zise** cu materiale din carton, lemn etc., folosind creionul, linia din lemn și compasul; 3) activitățile manuale **creatoare**; 4) activitățile manuale cu rol dublu de verificare și de aplicare practică a cunoștințelor însușite.

Activitățile manuale oferă sprijin însemnat pentru însușirea calculului, pentru formarea priceperilor, a preciziunii, a simțului responsabilității.

În concluzii, autorul subliniază din nou importanța activităților manuale, arătînd utilitatea lor pentru: înțelegerea și însușirea anumitor cunoștințe, îmbogățirea vocabularului copilului, dezvoltarea gîndirii

și limbajului, crearea unor stări afective pozitive la copil, pregătindu-l pentru viață.

★

Viața științifică din domeniul surdo-pedagogiei se oglindește în paginile revistei amintite îndeosebi în nr. 3/1961, în cronicile asupra desfășurării lucrărilor celui de-al V-lea Congres al Societății internaționale de audiologie (care a avut loc la Bonn în septembrie 1960) și asupra Colocviului național pentru reeducarea copiilor atinși de surditate (Lyon, 27—28 ianuarie 1961) ș. a.

În același număr este publicată o cronică asupra desfășurării „zilelor de studii" dedicate problemelor de învățământ al surdo-muților, din anii 1960—1961, la care au participat cadrele didactice de specialitate din Franța.

În 1960 (27—29 iunie) aceste „zile" au avut loc la Școala națională de sănătate publică din Paris. S-au discutat: a) valoarea comparată a diferitelor metode de învățare a limbii; b) specializarea profesorilor care predau tinerilor surzi (problemele ciclurilor de învățământ, ale demutizării, ale specializării pe obiecte de învățământ etc.).

În 1961, la Institutul național din Paris, în cadrul zilelor de studii, s-au discutat temele: 1) electronica în sprijinul educației tinerilor surzi (expunerea a fost însoțită de prezentarea unor aparate noi); 2) pregătirea tinerilor surzi pentru trecerea probelor teoretice ale examenelor de absolvire în meserie și pentru obținerea certificatelor de aptitudini profesionale pentru învățământul tehnic; 3) proiectul „livretului" metodologic, cu exemple de forme lingvistice ș. a.

★

În afară de articolele la care ne-am referit, considerăm necesar să mai citățm: Istoricul Institutului național al tinerilor surzi din Paris (nr. 1 și 2/1961); articolele cercetătorilor Paul Vuillemey — „Surzii și răniții de război trebuie să învețe să citească de pe buze" (nr. 3/1961); H. Herren „Aspecte originale ale educației și formării profesionale a surdo-muților în Polonia" (nr. 1/1961); „Studiu privind planul de organizare a învățământului deficienților auditivi în Franța" (nr. 2/1960); „Problema disciplinei într-un internat de surdo-muți" (nr. 2/1960) ș. a.

Dintre acestea ne reține îndeosebi atenția, prin problemele pe care le ridică, studiul privind planul de organizare a învățământului deficienților auditivi în Franța, alcătuit de o comisie de profesori de la Institutul departamental de surdo-muți din Asnières. Studiul cuprinde două părți: 1) analiza principalelor lipsuri din învățământul deficienților auditivi; 2) propuneri.

Acest studiu tratează despre: legislația învățământului pentru surzi, depistarea copiilor cu deficiențe auditive, profilul școlilor speciale, pregătirea profesională a elevilor și a personalului didactic și educativ. După cum menționează autorii, lipsurile învățământului pentru surdo-muți din Franța necesită, de multă vreme, luarea unor măsuri pentru înlăturarea lor. Astfel, încă din 1882, în legea asupra obligativității învățământului școlar se enunța necesitatea întocmirii unui regulament special pentru învățământul elementar al surdo-muților și orbilor. Un astfel de regulament nu există însă nici astăzi. Mulți surzi nu pot să beneficieze de avantajele învățământului, iar în școlile speciale învață adeseori împreună diferitele categorii de deficienți: hipoacuzici, copii cu surzenie completă, întîrziați mintal ș.a. Unii profesori își desfășoară activitatea cu pasiune, dar există și alții care muncesc formal.

În rîndul propunerilor celor mai importante menționate în prezentul studiu enumerăm: necesitatea extinderii principiului obligativității școlare la copiii surzi în aceleași condiții ca și pentru cei cu auzul normal dezvoltat; efectuarea unui recensămînt complet, pe regiuni geografice

și pe categorii de deficienți auditivi; crearea unei comisii interșcolare pentru studierea bazelor învățămîntului pentru diverse categorii de surdo-muți (organizare, programe, manuale etc.); introducerea unor noi obiecte de studiu în învățămîntul pentru surzi; organizarea orientării profesionale a acestor copii; unificarea sistemului de recrutare și pregătire a cadrelor didactice; specializarea teoretică și practică a persoanelor care se ocupă de copiii surzi în internate ș. a.

„Revista generală a învățămîntului pentru surdo-muți", deși apare într-un volum restrîns de pagini (32—34 pentru fiecare fascicul), reușește să cuprindă principalele preocupări existente în prezent în învățămîntul pentru această categorie de deficienți din Franța. Totuși, autorii unor articole nu adîncesc fondul problemelor pe care le tratează. De multe ori întîlnim teoretizări formale, speculative, asupra cărora nu ne vom opri în această recenzie.

Merită însă să subliniem faptul că multe articole conțin o importantă experiență teoretică și practică, utilă oricărui surdopedagog, îndeosebi din punct de vedere documentar.

CONSTANTIN PUFAN

O LUCRARE VALOROASĂ PRIVIND ÎNVĂȚĂMÎNTUL SERAL SOVIETIC *

De curînd, în Editura Academiei de științe pedagogice din R.S.F.S.R. a apărut volumul „Despre munca instructivă în școlile serale (pe schimburi)", rezultat al muncii colective a cercetătorilor de la Institutul de învățămînt general și politehnic al Academiei de științe pedagogice din R.S.F.S.R.

Lucrarea are două părți: Unele probleme generale ale muncii instructive în școala serală de cultură generală și Despre predarea obiectelor de învățămînt.

Cele trei studii cuprinse în prima parte — „Sarcinile și conținutul instruirii"; „Căile de perfecționare a organizării procesului instructiv și a predării obiectelor de învățămînt"; „Legarea instruirii de producție și de munca elevilor" — dezbat problemele de bază ale procesului de învățămînt din școala serală sovietică.

În primul studiu — „Sarcinile și conținutul instruirii" — se subliniază faptul că școlile serale dobîndesc din ce în ce mai mult un caracter de masă. Ele contribuie la completarea culturii generale și politehnice a tinerilor muncitori, la ridicarea pregătirii lor profesionale. Se continuă astfel munca de dezvoltare intelectuală, de educație morală și estetică desfășurată în școala de 8 ani și în școlile tehnice și profesionale. Activitatea instructiv-educativă din școlile serale trebuie să contribuie la pregătirea unor oameni culți, multilateral dezvoltați și cu un nivel politic ridicat — constructori activi ai societății comuniste.

În concordanță cu aceste sarcini, instruirea în școlile serale (pe schimburi) are următorul conținut: a) studierea bazelor științelor, care asigură un nivel ridicat al învățămîntului general și politehnic; b) studierea unor discipline tehnice generale, agronomice și speciale cu scopul de a lărgi orizontul politehnic al elevilor și de a contribui la ridicarea nivelului lor profesional; c) un sistem de activități în afara clasei, în special în domeniul educației fizice și estetice.

*** Ob ucebnoi rabote v vecernih (smennîh) şkolah („Despre munca instructivă în școlile serale (pe schimburi)"), Izdatelstvo Akademii pedagoghiceskich nauk, Moskva, 1961.**

Pentru ca elevii să poată frecventa în mod regulat cursurile și să studieze temeinic materialul predat, să se odihnească și să participe la viața social-politică, noul plan de învățămînt aprobat de Ministerul Învățămîntului din R.S.F.S.R. prevede ca activitatea școlară să se desfășoare în numai 4 zile pe săptămînă (3 zile — cursuri, 1 zi — consultații și cursuri facultative). Printr-o Hotărîre a Consiliului de Miniștri al U.R.S.S., elevii școlilor serale și fără frecvență din clasele IX—XI pot beneficia săptămînal de încă o zi liberă, plătită cu 50% din salariul mediu. Pentru elevii școlilor serale din mediul rural săptămîna de lucru se poate reduce cu două zile lucrătoare.

Al doilea studiu din prima parte a lucrării — „Căile de perfecționare a organizării procesului de instruire și a predării obiectelor de învățămînt" — abordează o serie de probleme deosebit de importante pentru buna desfășurare a activității profesorilor în școlile serale, după cum urmează:

1. **Unele probleme ale organizării generale a procesului de instruire.** Principalele caracteristici ale școlilor serale de cultură generală le constituie numărul mai mic de ore, în comparație cu școala de masă, și timpul limitat de care dispun elevii pentru învățătură. De aceste caracteristici depind formele muncii instructive.

Forma fundamentală a muncii instructive în școala serală de cultură generală este lecția. Întregul material de bază trebuie să fie expus și înțeles de elevi în cadrul lecțiilor. Totuși, munca independentă, de acasă, a elevului constituie un element necesar în sistemul general de instruire, deoarece profesorul nu dispune întotdeauna de timp suficient pentru a fixa și recapitula, în timpul lecției, materialul predat. Acest lucru trebuie să-l suplinească munca independentă a elevilor. Pe de altă parte, pentru a asigura o bună însușire a materialului de bază, este uneori necesar ca elevii să studieze independent probleme secundare ale temei respective. Din toate acestea rezultă importanța activității independente a elevilor, activitate ce necesită timp suplimentar, în afară de cel folosit pentru efectuarea temelor pentru acasă.

Rezolvarea acestei ultime cerințe necesită stabilirea unui anumit regim de activitate instructivă, în sensul precizării numărului de zile de școală în cadrul săptămînii și a numărului zilnic de ore.

Regim de 5 zile de școală pe săptămînă — se arată în studiul respectiv — s-a dovedit nesatisfăcător, deoarece elevilor le rămînea liberă o singură seară pentru munca independentă, ceea ce era insuficient. Ministerul Învățămîntului din R.S.F.S.R. a aprobat, în 1960, noul plan de învățămînt (15 ore săptămînal, plus 5 ore de consultații și activități pentru ridicarea calificării profesionale). Trecerea la noul plan se va face pe baza unui plan de tranziție care prevede 18 ore de curs și două ore pentru consultații. S-a stabilit ca, în perioada de aplicare a planului de tranziție, lecțiile să se desfășoare în trei sau patru zile pe săptămînă.

Regimul de 3 zile școlare pe săptămînă asigură elevului o după-amiază liberă (pentru activitate independentă) după fiecare zi de școală. Deși crește numărul zilnic de ore (ora a șasea este mai puțin productivă), acest neajuns este mic, în comparație cu regimul de 5 zile.

În studiu se arată că o largă răspîndire a căpătat-o regimul de 4 zile școlare pe săptămînă. Cursurile sînt organizate în două grupe de cîte două zile (luni și marți; joi și vineri). Predarea obiectelor de cultură generală este concentrată în 3 zile, ziua a patra fiind destinată activităților de ridicare a pregătirii profesionale și pentru consultații.

Nivelul diferit de pregătire al elevilor, componența diferită a claselor, absențele fac ca o parte din elevi să rămînă în urmă la unele obiecte de învățămînt. Ajutorul

acordat trebuie să fie rapid și eficace, deoarece lacunele din cunoștințele acestor elevi devin din ce în ce mai mari, unii dintre ei părăsind chiar școala din această cauză. **Consultația este o formă suplimentară, dar obligatorie a muncii instructive,** avînd prevăzute ore speciale în planul de învățămînt. Ea nu trebuie folosită numai pentru limba maternă și matematică, deoarece există elevi rămași în urmă și la alte discipline sau alții care au nevoie de explicații suplimentare într-o problemă oarecare, pentru a aplica unele cunoștințe însușite la școală în munca lor din producție.

Autorul preconizează ca în școlile cu clase paralele să se organizeze consultații concomitente pentru mai multe clase. În acest fel, numărul obiectelor la care se pot da consultații crește simțitor (dacă există trei clase paralele se pot organiza în același timp consultații la trei obiecte diferite). La aceste consultații participă numai acei elevi care simt necesitatea lor sau profesorul poate invita anumiți elevi care au lacune în cunoștințele lor. Consultațiile se vor desfășura, în primul rînd, pe baza întrebărilor formulate de elevi.

Preîntîmpinarea rămînerii în urmă la învățătură a unor elevi nu se rezolvă numai prin organizarea consultațiilor. Este necesară o cunoaștere a individualității fiecărui elev, folosindu-i, în cadrul lecției, pe unii elevi mai mult în etapa fixării sau dîndu-le teme individuale pentru acasă. Pentru elevii care au lipsit de la o oră, autorul amintește de practica unor profesori care expun planul lecției, arătînd ce anume trebuie să citească din manual, ce exerciții să rezolve etc. În acest fel, elevul își poate însuși temeinic cunoștințele folosindu-se de manual.

2. Unele probleme ale predării obiectelor de învățămînt în școala serală. Este deosebit de clar faptul că în școala serală de cultură generală nu se pot utiliza în mod mecanic metodele și procedeele de predare din școala medie de zi. Predarea unor discipline trebuie să se facă avînd în vedere condițiile de muncă și particularitățile de vîrstă ale elevilor, fără să se uite că principiile generale didactice și metodice stau la baza instruirii și în școala serală.

Experiența multor cadre didactice demonstrează că elevii își pot însuși toate cunoștințele prevăzute în programele de învățămînt. Rezultatele bune obținute de acești profesori se datoresc faptului că ei analizează și elaborează cu grijă procedeele metodice de predare a obiectelor, aplicînd în mod just principiile generale ale didacticii și metodicii la condițiile limitate de timp și la specificul elevilor. În munca acestor cadre didactice se pot remarca mai multe aspecte caracteristice:

— **selecționarea amănunțită a materialului pentru fiecare temă și lecție,** inclusiv alegerea problemelor și a exercițiilor;

— **planificarea muncii instructive în concordanță cu gradul de pregătire al elevilor pentru înțelegerea temelor respective;**

— **elaborarea minuțioasă a sistemelor de lecții și a fiecărei lecții în parte** (structura, metodele de expunere și procedeele de fixare) care să asigure intensificarea activității de gîndire a elevilor;

— **sisteme bine închegate de lecții de recapitulare** a materialului studiat;

— folosirea frecventă și corectă — din punct de vedere metodic — **a materialului didactic intuitiv,** precum și **a experienței de viață și de producție a elevilor;**

— realizarea **principiului îmbinării instruirii cu producția și munca elevilor.**

Din respectivul studiu se desprind următoarele procedee în ceea ce privește **organizarea și desfășurarea lecției:**

Dintre cunoștințele ce trebuie predate în cadrul lecției se selecționează ceea ce este esențial și dificil, dar într-un volum care să permită nu numai expunerea, ci și fixarea lor în cadrul orei. Întrucît

la elevii școlilor serale gîndirea abstractă este mai dezvoltată decît la elevii aceloraşi clase de la cursurile de zi, concluziile teoretice, de generalizare se pot baza pe un număr mai mic de fapte. Munca independentă a elevilor pentru studierea unor aspecte secundare ale temei predate în clasă constituie o continuare normală a activităţii desfăşurate în cadrul lecţiei.

Controlul oral al cunoştinţelor este necesar, dar într-o anumită măsură şi nu la fiecare lecţie. Aceasta nu înseamnă o diminuare a muncii de control şi de apreciere a cunoştinţelor elevilor, ci dimpotrivă o intensificare a ei, dar pe o bază mai largă. Este necesar ca aprecierea cunoştinţelor elevilor să se facă pe baza întregii activităţi pe care o desfăşoară în procesul instruirii. Pentru a economisi timp, se pot organiza colocvii la temele şi capitolele mai importante.

Autorul preconizează ca în şcoala serală de cultură generală să se folosească următoarele metode: a) **expunerea cunoştinţelor de către profesor** însoţită de prezentarea unor experienţe şi a materialului didactic; b) **activităţile practice ale elevilor** în cabinetele didactice şi în laboratoare; c) **munca independentă a elevilor cu manualul.**

Ultimul studiu din prima parte a lucrării abordează tema legăturii dintre instruire, producţie şi munca elevilor. În stabilirea acestei legături se va ţine seama de influenţa pozitivă reciprocă dintre ele. Prin instruire elevii vor fi înarmaţi cu cunoştinţe despre bazele ştiinţifice ale producţiei, cunoştinţe necesare pentru o muncă creatoare, pentru o mai bună însuşire a tehnicii şi tehnologiei producţiei. Este necesar ca instruirea să formeze baza teoretică a continuei ridicări a calificării profesionale, să ajute la înţelegerea importanţei sociale a muncii productive. Pe de altă parte, experienţa practică acumulată de elevi în procesul muncii poate fi folosită într-o măsură mare în predare, contribuind astfel la însuşirea conştientă şi temeinică a cunoştinţelor.

În a doua parte a lucrării — „Despre predarea obiectelor de învăţămînt" — se concretizează problematica generală expusă în prima parte. În cele zece studii se tratează unele aspecte specifice în predarea matematicii, fizicii, chimiei, biologiei, desenului liniar, limbii ruse, literaturii, istoriei, geografiei, şi limbilor străine. Tezele generale sînt ilustrate cu un bogat material faptic din experienţa profesorilor care au obţinut rezultate deosebite în muncă.

★

Volumul „Despre munca instructivă în şcolile serale (pe schimburi)" este o contribuţie preţioasă la popularizarea şi generalizarea experienţei înaintate a cadrelor didactice sovietice care predau la şcolile de acest tip.

Întrucît şi în învăţămîntul seral din ţara noastră se ridică o serie de probleme asemănătoare cu cele abordate în lucrarea amintită, considerăm că traducerea ei în limba romînă ar fi binevenită. Studierea ei de către cadrele didactice din şcolile noastre ar contribui la rezolvarea multor probleme acute ale învăţămîntului seral.

N. EUGEN

CUPRINSUL REVISTEI DE PEDAGOGIE PE ANUL 1961
(Nr. 1—12)

* * * Să promovăm în rîndurile tineretului ideile păcii, respectului reciproc și înțelegerii între popoare 3/I*
* * * Să asigurăm elevilor un regim rațional de muncă și odihnă . 5/III
* * * O glorioasă aniversare: împlinirea a 40 de ani de la înființarea Partidului Comunist din Romînia 5/IV
* * * Problemele principale ale trecerii la școala de 8 ani . . . 4/V
* * * Un măreț program de construire a comunismului 5/VIII
* * * Grandiosul program al construcției comunismului 5/XI
* * * Probleme ale predării în învățămîntul seral 5/XII

STUDII ȘI CERCETĂRI

* * * Probleme ale metodicii desfășurării lecției în învățămîntul seral 10/I
Gheorghe Zapan: Aplicarea principiilor stereotipului dinamic în procesul de învățămînt 26/I
Virgil Caraba: Contribuția organizației de pionieri la educația ateist-științifică a copiilor 43/I
Nicolae Constantin Matei și **Vladimir Caravan**: Probleme metodice cu privire la studierea solului în clasa a V-a 58/I
Victor Țircovnicu: Aprecierea verbală a activității școlarilor mici . . . 5/II
Vasile Popeangă: Pregătirea viitorilor învățători pentru activitatea social-culturală 16/II
Eugen Novicicov: Predarea lexicului limbii ruse în clasa a VIII-a în învățămîntul seral 26/II
Ilie Stănică: Unele probleme privind citirea labială de către copiii surdo-muți a consoanelor velare, laringale și a consoanelor cu mișcări articulatorii externe asemănătoare 40/II
Mioara Cimpoieș: K. D. Ușinski despre muncă și însemnătatea ei educativă . 52/II
Gheorghe Sireteanu: Unele probleme privind organizarea activităților practice în clasele I—IV 11/III
Eugenia Tarangul și **Teodor Gal**: Transmiterea și verificarea cunoștințelor de chimie pe baza experiențelor efectuate de elevi 26/III
George Beldescu: Fixarea și recapitularea cunoștințelor în predarea lecturii literare 38/III
Ion Berca: Particularitățile citirii copiilor în perioada post-abecedară . . . 54/III
Gheorghe Pirnuță: Învățători musceleni participanți la revoluția de la 1848 . 64/III
Ilie Murgulescu: Avîntul învățămîntului și culturii în lumina Hotărîrilor Congresului al III-lea al P.M.R. 15/IV
Stanciu Stoian: Crearea unei gîndiri pedagogice socialiste în R.P.R. 29/IV
Tiberiu Truțer și **Ion Stanciu**: Lupta partidului pentru promovarea principiilor democratice în școală și a ideilor progresiste în pedagogie (1921—1947) 46/IV
Eliza Bichman și **Constantin Dinu**: Educarea dragostei și a devotamentului față de clasa muncitoare și față de partid în cadrul predării istoriei . . 63/IV
Clara Chiosa: Probleme ale repetării materiei la istoria literaturii romîne . . 77/IV
Traian Pop și **Eugen Blideanu**: Problemele învățămîntului politehnic și ale legării școlii de producție în discuția Seminarului internațional de la Moscova 12/V
O. Șafran, M. Giurgea, B. Bratu și **M. Cosma**: Cu privire la legitate și legi în pedagogie 23/V
Dumitru Salade: Particularități ale dezvoltării intereselor profesionale la elevii claselor a VII-a și a XI-a 38/V
Iosif Antohi: Rabindranath Tagore — educator 52/V
Ștefan Linul: Forme de instruire practică în producție a elevilor din școlile profesionale 22/VI
Mihai Epuran: Aspecte ale manifestării interesului elevilor pentru lecțiile de educație fizică și pentru practicarea sporturilor 42/VI

---

* Cifrele arabe indică pagina la care se găsește articolul; cifrele latine indică numărul revistei.

Teodor Gal: Un sistem de lecții în vederea repetării finale la fizică . . . 52/VI
Nicolae Bîrdeanu: Aspecte din activitatea Partidului Comunist din Romînia pentru atragerea tineretului școlar și a cadrelor didactice la lupta revoluționară înainte de 23 August 1944 . . . . . 66/VI
Stanciu Stoian: Pentru un tratat de istoria pedagogiei românești 29/VII
O. Șafran: Cu privire la rolul coordonator al dirigintelui 49/VII
A. Turovțev: Munca metodică din școală și din cercurile pedagogice în lumina sarcinilor actuale ale învățămîntului 59/VII
Bernard Grigoriu: 150 de ani de la nașterea lui V. G. Belinski — întemeietorul pedagogiei democrat-revoluționare ruse 71/VII
Nicolae Apostolescu: Despre mecanizarea complexă și automatizare ca factori importanți în conținutul învățămîntului legat de producție 43/VIII
Luminița Ghivirigă: Sistemul activității comune a școlii cu familia . . . 63/VIII
Maria Giurgea: Contribuție la rezolvarea problemelor pedagogice și metodice ale abecedarului 83/VIII
Ilie Ilasievici: Formarea noțiunii de funcție în școala medie de cultură generală 21/IX
Ion Bontaș și Cornelia Nacu: Considerații asupra verificării curente a cunoștințelor în școlile tehnice 37/IX
Valentina Vișan și Ecaterina Csengeri: Pregătirea agricolă a elevilor din școlile sătești de cultură generală 48/IX
Iosif Oanță: Unele probleme privind formarea deprinderilor de muncă prin orele de lucru manual 56/IX
Emil Domocoș și Natalia Tomoioagă: F. E. Dzerjinski despre educația comunistă a tineretului 66/IX
Vasile Popeangă: Formarea deprinderilor de muncă intelectuală la elevii școlilor serale 15/X
Gheorghe Teodorescu: Excursia, ajutor prețios în predarea geografiei . . . 25/X
Lucia Stănică: Cîteva date în legătură cu perceperea pe cale auditivă a sunetelor limbii de către hipoacuzicii din categoria a II-a 36/X
Gheorghe Pîrnuță: Școala de la Sf. Sava la sfîrșitul sec. al XVII-lea și în sec. al XVIII-lea 53/X
Ana Tucicov-Bogdan: Unele probleme ale studiului psihologic a personalității elevului în procesul instructiv-educativ 24/XI
P. Popescu-Neveanu, D. Macadziob și M. Golu: Studiul psihologic al unor dificultăți ce intervin în însușirea cunoștințelor de botanică la clasa a V-a 43/XI
Victor Tîrcovnicu: Participarea activă a elevilor în procesul de învățămînt . . 53/XI
Patița Silvestru: Educația artistică a elevilor prin audițiile muzicale . . . 66/XI
Mioara Cîmpoieș: Activitatea științifică și ideile pedagogice ale marelui iluminist rus M. V. Lomonosov 73/XI
Valdemar Popa: Folosirea la lecțiile de marxism-leninism a experienței de viață a muncitorilor-elevi 10/XII
Octavia Bostan: Legarea cunoștințelor de chimie cu producția în învățămîntul seral 30/XII
Mihai Timofte și Ilie Ilasievici: Despre structura și metodica unor lecții frecvente de matematică în învățămîntul seral 36/XII
Petre Bărgăoanu, Elena Popovici și Ecaterina Csengeri: Metode și procedee de activizare a procesului instructiv-educativ la lecțiile de științe naturale și geografie 50/XII
Clara-Georgeta Chiosa: Probleme ale metodicii și structurii lecțiilor de comunicare la istoria literaturii române 66/XII
Eugen Novicicov: Exerciții pentru formarea deprinderilor de exprimare orală la lecțiile de limbă rusă în clasele VIII—IX 82/XII
Constantin Dinu: Verificarea și fixarea cunoștințelor de istorie în cadrul lecțiilor de comunicare la școlile serale 96/XII

PROBLEME ALE ȘCOLII DE 8 ANI

Stanciu Stoian: Pentru o școală de opt ani, — școala populară de bază în țara noastră 5/VI
D. Feldman: Constatări asupra primului an de experimentare a predării cu profesori specialiști la clasele I—IV 15/VI

Petre Drăgoiescu: Caracterul unitar-organizatoric și pedagogic al școlii de opt ani 5/VII
Haralambie Sepețeanu: Îmbunătățirea procesului instructiv-educativ în clasele I—IV, prin organizarea predării pe obiecte 10/VII
A. Coman, S. Dima și V. Panduru: Principalele probleme ale trecerii la școala de 8 ani în dezbaterea consfătuirilor raionale ale cadrelor didactice . 21/VII
I. Cremer: Predarea pe obiecte de către profesori în clasele I—IV . . . 12/VIII
Maria Popescu: În legătură cu pregătirea cadrelor didactice pentru școala de 8 ani 38/VIII
Ștefan Birsănescu: Școala de 8 ani din R.P.R. și scopul ei instructiv-educativ . 5/IX
Gheorghe Sireteanu: Pregătirea elevilor pentru viață — sarcină de bază a școlii de 8 ani 11/IX
Anghel Manolache: Școala de 8 ani 5/X
Georgel Văideanu: Școala de 8 ani și problemele educației estetice . . . 13/XI

IV. ȘCOALA ȘI PRODUCȚIA

Valentina Vișan: Considerații asupra criteriilor de organizare a practicii agricole a elevilor 73/I
Marin Vișan: Unele probleme în legătură cu conținutul învățământului în școlile medii cu instruire în producție 66/V
Traian Beciu și Ion Milea: Colaborarea organizațiilor U.T.M. din școală și întreprindere în educarea atitudinii comuniste a elevilor față de muncă . . 79/V
C. Popescu, M. Schein și S. Dima: Organizarea și desfășurarea instruirii practice în producție a elevilor de la Școala medie M. Eminescu 80/VI
Iosif Puvak: Din experiența colectivului uzinelor „T. Vladimirescu" în munca de sprijinire a instruirii practice în producție a elevilor din școala medie de cultură generală 85/XI
Ion Ceaușescu și Traian Beciu: Câteva probleme în legătură cu instruirea practică în agricultură a elevilor din școala medie 93/XI

CONSULTAȚII — DISCUȚII — CRONICĂ

Elena Opreanu: În legătură cu metodica lecțiilor de matematică în învățământul seral 84/I
* * * Programa de studiu individual pentru examenul de gradul II — specialitatea socialism științific 89/I
* * * Programa de studiu individual pentru examenul de gradul II — specialitatea economie politică 96/I
Cornelia Grumberg: Unele mijloace folosite pentru realizarea caracterului combativ al predării economiei politice 66/II
Pelaghia Popescu: Probleme privind pregătirea orelor de dirigenție . . . 72/II
Iuliu Gross: Panouri intuitive necesare în predarea capitolului „Legile curentului continuu" 79/II
Corneliu Lupașcu: Câteva considerații didactice în legătură cu folosirea conținutului geografic al presei 87/II
Dimitrie Roman: Din experiența cercurilor tehnice de elevi din învățământul agricol 95/II
Simion Munteanu: Munca independentă a elevilor din școlile profesionale, tehnice și tehnice de maiștri 102/II
Maria Sîrbu-Taiban: Realizarea elementelor disciplinei conștiente în grădinița de copii 84/III
Florica Tufescu: Din munca educativă desfășurată într-un internat de elevi . 95/III
Vasile Ștefănoiu: Câteva probleme privind predarea socialismului științific în școală 99/V
Ion Bîrna: Unele probleme ale muncii educative în taberele de pionieri și școlari 109/V
Ion Gh. Borca: Taberele turistice — mijloc important de instruire și educare a elevilor 6/VI
Ștefania Popescu: Problemele de punctuație în programele de învățământ și în manualele de gramatică pentru clasele a V-a, a VI-a și a VII-a . . 81/VII

Vesa Boșoteanu: Dezvoltarea gîndirii și vorbirii copiilor preșcolari . . . 92/VII
Eliza Mihăiescu: Folosirea mijloacelor tehnice în predarea limbilor străine . 73/IX
Norbert Goldhamer: Despre organizarea și desfășurarea lecțiilor din cadrul temei „Obiectul economiei politice" 84/IX
Ilie Mîrea: Predarea desenului decorativ la clasele I și a II-a 93/IX
Maria Sîrbu-Taiban: Unele considerații asupra folosirii jocului didactic în grădinița de copii 101/IX
Constantin Prisecaru: Contribuția școlii serale la legarea cunoștințelor teoretice de activitatea profesională a muncitorilor-elevi 63/X
Bojena Medianu: Aspecte din predarea chimiei în învățămîntul seral . . . 72/X
Ilie Gavrilă: Stimularea muncii independente în clasă, mijloc important de însușire temeinică a materiei în școala serală 80/X
Militina Mihăilescu: Organizarea și desfășurarea lecțiilor de expunere-compunere la clasele I—IV 89/X
Gheorghe Crep: Aspecte din activitatea productivă a viitorilor învățători în unitățile agricole socialiste 101/X
Ioana Diaconescu: Formarea gustului estetic la școlarii mici 101/XI
* * * : Planul tematic pe anul 1961 al Revistei de pedagogie . . . 110/I
Maximilian Bendorfeanu: Pe marginea lucrărilor metodico-științifice pentru obținerea gradului II 77/III
Constantin Drăgulescu: Elaborarea lucrărilor metodico-științifice pentru examenul de gradul II 90/VI
Mihai Timofte: Sesiunile regionale și cea de-a treia sesiune centrală a „Lecturilor pedagogice" 102/I
Silvia Predoiu-Dima: Pe marginea consfătuirii cadrelor didactice din învățămîntul seral din orașul Ploiești 100/III
Ion Vlad: Consfătuirea în problema elaborării tratatului de istoria pedagogiei romînești 103/VII
Vintilă Panduru: Excursiile și drumeția — mijloace importante de educație comunistă a elevilor 108/XI
T. Mihai: O inițiativă valoroasă 115/XI
Petre Pufan și Ion Roman: Lecturi pedagogice în învățămîntul profesional tehnic 106/XII
Ion Modoran: Vizita unor oameni de știință de peste hotare la Institutul de științe pedagogice 109/XII
Silvia Dima: Discuții pe marginea noului proiect de programă pentru învățămîntul preșcolar 114/XII

VI. DE PESTE HOTARE

Walter Roth: Problemele tiflopedagogiei în discuția conferinței internaționale de la Leipzig 114/I
Vintilă P.: Educația tineretului vest-german în spirit militarist și revanșard . 108/II
Valentina Opreanu: Experiența școlii sovietice în domeniul realizării învățămîntului pentru tineretul muncitor 94/IV
P. G. Mazurenko: Cu privire la experiența instrucției diferențiate în Școala laborator nr. 1 de pe lîngă Academia de științe pedagogice a R.S.F.S.R. . 88/V
A. Iosif: Figuri de pedagogi de peste hotare: Dr. Giovanni Calò . . . 94/V
Gheorghița Fleancu: Despre munca educativă în școlile internat din Uniunea Sovietică 108/VI
Anghel Manolache: Congresul pedagogilor din Republica Democrată Germană . 109/VII
Valentina Opreanu: Educația ateistă a elevilor în școala sovietică 100/VIII
Constanța Sorik: Reforma învățămîntului elementar și mediu din Republica Populară Polonă 108/VIII
Didina Bărbulescu: Brigăzile de producție ale elevilor — formă importantă de legare a învățămîntului cu producția în școala sătească sovietică . . 108/IX
Pompiliu Vilcu: Dezvoltarea învățămîntului în R.P.D. Coreeană 115/IX
Ion Birna: Unele aspecte privind munca de educație comunistă a tineretului școlar din R. P. Bulgaria 107/X

Ecaterina Csengeri, Magdalena Banto și Dina Soare: Învățământul seral în țările socialiste: R. P. Bulgaria, R. P. Chineză, R. P. Ungară . . . 113/X

VII. CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Isidor Simioanca și Constantin Olah: În sprijinul organizațiilor de partid din școli 116/I
Steliana Năstăsescu: Dicționarul pedagogic 119/I
Tiberiu Iovan: Din literatura pedagogică bulgară: „Literatura pentru copii și educația" de Jecio Atanasov 122/I
Mihai Sandu: Observații asupra manualului de aritmetică pentru clasa I . . 125/I
Ursula Șchiopu: Un manual util educatoarelor 115/II
Ion Bădică: Un bun îndrumar pentru învățătorii și profesorii care predau la clasele a IV-a și a V-a 118/II
Radu Nicolae: Problema orientării profesionale în revista „Școla i proizvodstvo" — 1960 . . . . . 123/II
G. Morega: Noutăți în Biblioteca centrală pedagogică 126/II
Ioan Süküsd: Studii despre unele experimente privind legarea școlii de cerințele practicii în clasele V—VII 114/III
Valentina Vișan: O carte despre sistemul educației prin muncă în școală . . 116/III
Ion Orghidan: Lev Nicolaevici Tolstoi — Texte pedagogice 120/III
Eugen Novicicov: Probleme psihologice ale predării limbilor străine în revistele sovietice de specialitate 122/III
Iosif Antohi: „Școala engleză și testele de inteligență" 126/III
Florian Georgescu: Marx și Engels — Despre educație și învățământ . . . 104/IV
Victor Țircovnicu, Vasile Popeangă și Ion Drăgan: „Pedagogia" 110/IV
Ion Dragomirescu: „Istoria Romîniei pentru clasa a XI-a" 117/IV
Coralia Călin: „Literatura romînă contemporană" 122/IV
D. Ioan: „Jurnalul unei tinere învățătoare" 126/IV
Gheorghe Fleancu: O lucrare în ajutorul părinților 119/V
Walther Roth: Probleme teoretice și practice de defectologie în revista germană „Die Sonderschule" 122/V
* * * Note bibliografice 124/V
Nicolae Oprescu: „Pedagogia" 116/VI
Maria Engel: O lucrare despre munca educativă în internate 121/VI
* * * Note biografice 127/VI
Gheorghe Sireteanu: O lucrare a cărei lipsă se resimțea 118/VII
Lia Rausser: Întîmplări „obișnuite" — semnificații educative mari . . . 122/VII
Elena Georgescu: Capriciile copiilor — problemă educativă greu de soluționat? . 126/VII
Ion Orghidan: Din istoria gîndirii pedagogice universale — Antologie . . . 113/VIII
Tia Mureș: O carte enciclopedică ce vorbește tineretului despre literatură și artă 115/VIII
Pelaghia Popescu și Ion Roman: „Pedagogia" 118/VIII
M. Nicolae: Organizarea și educarea colectivului de elevi 119/IX
I. Tomeanu și I. I. Gabrea: Lucrări ale Institutului german pentru perfecționarea profesională 124/IX
Victoria Popovici: Cărți noi primite de Biblioteca centrală pedagogică . . . 127/IX
Vasile V. Popescu și Nicolae Radu: O importantă lucrare monografică despre problemele tipologiei umane 120/X
Sidonia Iacob: „Vecerniaia Sredniaia Școla" 124/X
* * * Noi lucrări pedagogice 128/X
Tiberiu Truțer: „Articole" de Ilie Cristea 116/XI
Lucia Stănică: Culegere de articole privind probleme de defectologie și psihopatologie 119/XI
O. Șafran: În ajutorul diriginților 123/XI
* * * Probleme de educație estetică în lucrări și articole apărute în țările socialiste 127/XI
Constantin Pufan: Revue générale de l'Enseignement des Sourds-Muets . . 116/XII
N. Eugen: O lucrare valoroasă privind învățământul seral sovietic . . . 120/XII
Victoria Popovici: Probleme ale învățământului seral dezbătute în lucrări și reviste din țările socialiste 124/XII

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Note bibliografice

PROBLEME ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SERAL DEZBĂTUTE ÎN LUCRĂRI ȘI REVISTE APĂRUTE ÎN ȚĂRILE SOCIALISTE

„Artikelserie zu aktuellen Problemen des Fernstudiums". (Serie de articole privitoare la problema actuală a învățămîntului prin corespondență și a învățămîntului seral), Hochschulwesen, R.D.G., nr. 4/1959.

Kartașov I. N.: „Să organizăm în chip nou practica studenților de la cursurile serale în vederea pregătirii proiectului de diplomă", Vestnik vîșșei școli, nr. 2/1960.

Kirsch Gerhard: Situation und Perspektive des Abendstudiums in der D.D.R. (Situația și perspectivele cursurilor serale în R.D.G.), Hochschulwesen, R.D.G., nr. 3/1961.

Korsunskaia V. M.: „Nasușenie voprosî vecernevo i zaocinovo srednevo obrazovaniia vzroșlih" (Problemele actuale ale învățămîntului mediu seral și fără frecvență), Sovetskaia pedagoghika, nr. 2/1961.

Kuszalik Piroska: „Munkások a középiskola esti tagozatán", (Muncitorii din secția serală a școlii medii), Korunk, nr. 3/1960.

Laki Pál: „A felnőttoktatásról", (Munca cu elevii adulți), Köznevelés, Budapesta, nr. 20/1961.

Ludwig Karl-Heinz: „Hochschul-abendstudium wird begonnen. Wie macht es die Hochschule für Maschinenbau in Karl Marx-Stadt?" (Cursurile serale universitare vor începe în curînd. Cum procedează Școala superioară pentru construcția de mașini din Orașul Karl-Marx?), Hochschulwesen, R.D.G., nr. 7—8/1959.

Motejzîk Stanislav: „Nekolik poznámek k stredním skolám pro pracující" (Cîteva observații referitoare la școlile medii pentru tineretul muncitoresc), Ucitelské noviny, Praga, nr. 23/1960.

Nedvídek Jan: „Rodí se novy typ skoly". (Se naște un nou tip de școală), Ucitelské noviny, Praga, nr. 21/1960.

Novak Josef: „Otázky vzdelavane pracujicíh". (Problemele învățămîntului celor ce muncesc), Pedagoghika, nr. 5/1960.

„Po-goliamo vnimanie na vecernoto obucenie", (Mai multă atenție învățămîntului seral), Ucitelsco-delo, Sofia, nr. 93/1960.

Wilke Helmut: „Die Aufgaben des Fern- und Abendstudiums bei der weiteren Entwicklung unserer Volkswirtschaft" (Sarcinile învățămîntului prin corespondență și ale învățămîntului seral pentru dezvoltarea mai departe a economiei noastre populare), Fachschule, R.D.G., nr. 1/1959.

POPOVICI VICTORIA

ÎNVĂȚĂTORI, PROFESORI, EDUCATOARE, MAIȘTRI-INSTRUCTORI!

Abonați-vă la

REVISTA DE PEDAGOGIE

FACÎND ABONAMENTE PE UN AN ÎNTREG, VĂ ASIGURAȚI COLECȚIA COMPLETĂ A REVISTEI

Costul abonamentului 60 lei.

Lei 5

Tipografia Învățămîntului — c. 2865